

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO DAVID COSTA JUNIOR

**O TRABALHO DOCENTE COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE:
SENTIDOS DE PROFESSORES**

SOROCABA
2019

ANTONIO DAVID COSTA JUNIOR

O TRABALHO DOCENTE COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE:
SENTIDO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Izabella Mendes Sant'Ana

Sorocaba

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Antonio David Costa Junior, realizada em 27/08/2019:

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos
UFSCar

Prof. Dr. Edson Segamarchi dos Santos
FACCSR

Prof. Dr. Fabricio do Nascimento
UFSCar

DEDICATÓRIA

Dedico á minha esposa Fernanda e aos meus filhos.

FICHA CATALOGRÁFICA

Costa Junior, Antonio David

O TRABALHO DOCENTE COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE
LIBERDADE: SENTIDO DE PROFESSORES / Antonio David Costa Junior.
-- 2019.

142 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Profª Drª Izabella Mendes Sant'ana

Banca examinadora: Profª Drª Edson Segamarchi dos Santos, Profª Drª

Fabricio do Nascimento

Bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Professores Fundação CASA. 3. Sentido
de Professores. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III.
Titulo.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Deus, o todo poderoso, aquele cuja bondade e misericórdia são infinitas sobre aqueles que o temem.

A Fernanda, minha amada esposa, e aos meus filhos, pela paciência com que me suportaram e por toda a ajuda que me proporcionaram.

À professora Izabella Mendes Sant'Ana, por ter aceitado o desafio de orientar-me, por acreditar no meu potencial e por todo apoio proporcionado.

Aos professores da Universidade Federal de São Carlos, a todos os docentes da linha de pesquisa 1, em especial, ao Professor Dr. Fabrício Nascimento e ao Professor Dr. Paulo Gomes Lima, pela contribuição dada nas aulas e na leitura da dissertação.

A todos os colegas da Linha de Pesquisa 1, pelo exemplo de comprometimento e seriedade que me apresentaram ao longo das disciplinas que cursamos juntos.

A todos os professores e professoras, da Unidade Fundação CASA, na qual trabalho, e aos docentes que participaram da pesquisa com seus valiosos depoimentos.

RESUMO

COSTA JUNIOR, Antonio David. O trabalho docente com adolescentes privados de liberdade: sentido de professores. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

Esta pesquisa visou investigar os sentidos atribuídos por docentes de uma Unidade da Fundação CASA, aos desafios e as dificuldades que se apresentam no trabalho docente nesse contexto. Os objetivos específicos deste trabalho foram: a) as razões para o ingresso e permanência nesse contexto; b) conhecer os desafios apontados pelos docentes em suas práticas educativas; c) identificar os sentidos e as expectativas dos professores em relação ao trabalho pedagógico com adolescentes privados de liberdade e a ressocialização; d) sentidos dos professores sobre a formação inicial e/ou continuada; e) o conhecimento dos professores sobre documentos orientadores, resoluções e normativas para atuação na Unidade. Participaram deste estudo cinco docentes da referida instituição e as estratégias metodológicas usadas foram a análise documental, a observação participante com registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos indicaram que: a) verificou-se a falta de conhecimento dos professores acerca do contexto e dinâmica da Fundação Casa quando entraram lecionar na unidade e que a necessidade de conseguir mais horas de trabalho pedagógico é um aspecto que se relaciona à permanência na atuação nessa instituição, b) os desafios e dificuldades apontadas pelos docentes abrangeram a falta de um material pedagógico específico, a defasagem escolar, a rotatividade e a medicalização dos alunos, a rotina de segurança e a relação conflituosa com os agentes da fundação; c) alguns docentes sinalizaram a importância do processo educativo na ressocialização dos adolescentes e apontaram a falta ou ineficácia das políticas públicas voltadas aos egressos do sistema como um complicador no processo de ressocialização; d) a formação inicial não oferece informações sobre o trabalho nesse contexto específico e a formação continuada foi vista como deficitária ou inexistente para a atuação no contexto; e) os professores tinham ciência sobre as normativas e orientações acerca do trabalho na fundação, mas não apresentavam conhecimentos mais detalhados a esse respeito. Discute-se sobre a importância de o professor conhecer a realidade dos adolescentes internados e atuar no sentido que suas práticas possam colaborar para a sua ressocialização, buscando também se fortalecer enquanto educadores nesse contexto. Palavras-chave: formação de professores, atuação docente, Fundação CASA, medida socioeducativa

ABSTRACT

COSTA JUNIOR, Antonio David. Teaching work with deprived adolescents: sense of teachers. Dissertation (Master's Program in Education). Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2019.

This research aimed to investigate the meanings attributed by teachers of a CASA Foundation Unit, the challenges and the difficulties presented in the teaching work in this context. The specific objectives of this work were: a) the reasons for entering and staying in this context; b) know the challenges pointed out by teachers in their educational practices; c) identify teachers' meanings and expectations regarding pedagogical work with adolescents deprived of liberty and resocialization; d) teachers' senses about initial and / or continuing education; e) teachers' knowledge about guiding documents, resolutions and regulations for the Unit. Five teachers from the institution participated in this study and the methodological strategies used were document analysis, participant observation with field diary records and semi-structured interviews. The results obtained indicated that: a) there was a lack of knowledge of teachers about the context and dynamics of Foundation Casa when they started teaching at the unit and that the need to get more hours of pedagogical work is an aspect related to the permanence in b) the challenges and difficulties pointed out by the teachers included the lack of specific pedagogical material, the school gap, student turnover and medicalization, the safety routine and the conflicting relationship with the foundation's agents; c) some teachers signaled the importance of the educational process in the resocialization of adolescents and pointed to the lack or ineffectiveness of public policies aimed at graduates of the system as a complicating process of resocialization; d) initial training does not provide information about the work in this specific context and continuing education was seen as lacking or nonexistent for acting in the context; e) the teachers were aware of the rules and guidelines about the work at the foundation, but did not have more detailed knowledge about it. It is discussed the importance of the teacher to know the reality of hospitalized adolescents and act in the sense that their practices can contribute to their resocialization, also seeking to strengthen themselves as educators in this context.

Keyword: teacher education, CASA Foundation, teacher education, socio-educational measure

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Mapeamento sobre: “professores que atuam com privados de liberdade”.....	24
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Arquivos do Diário de Campo.....	74
Quadro 2: Eixos de análise, conteúdos abordados e procedimentos de análise.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS

AI – Ato Institucional

AGU - Advocacia Geral da União

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior

CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

CDP - Centro de Detenção Provisória

CENP - Conselho Executivo das Normas-Padrão

CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CI – Centro de Internação

CI – Circular Interna

CIP – Centro de Internação Provisória

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONDECA - Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente

DC - Diário de Campo

DE - Diretoria de Ensino

DNCr - Departamento Nacional da Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EE – Escola Estadual

EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ETEC - Escola Técnica Estadual

FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNAP – Fundação Nacional de Amparo ao Preso

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IAMSP - Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

LOS - Lei Orgânica da Saúde

LOSAN - Lei Orgânica de Segurança Alimentar

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MPAS - Ministério da Previdência e Assistência Social

NINC - Núcleo de Inclusão Educacional

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

ONG - Organização Não-Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

OSCIPS - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

OT – Orientação Técnica

PEB I - Professor de Educação Básica I

PEB II - Professor de Educação Básica II

PIA - Plano Individual de Atendimento

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNBEM - Política Nacional de Bem-Estar do Menor

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSPP - Projeto Sócio-Político-Pedagógico

RG - Registro Geral

RTC - Relatório Técnico Conclusivo

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SAS - Secretaria Nacional de Assistência Social

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos

SEE - Secretaria de Educação

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SJDC – Secretaria da Justiça e Cidadania

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TNT – Tecido Não Tecido

UI – Unidade de Internação

VC - videoconferências

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNISO - Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 – OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NO BRASIL.....	29
1.1 – Breve Histórico.....	29
1.2 – A Fundação CASA e as Políticas de Atendimento a Criança e ao Adolescente em Conflito com a Lei.....	37
1.3 – A Educação como um Direito Humano.....	40
2 – O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO.....	42
2.1- Breve Histórico.....	42
2.2 – A Educação no Contexto Neoliberal.....	47
2.3 - A Atuação Docente no Contexto da Socioeducação.....	51
2.3.1 – Documentos Norteadores do Trabalho Pedagógico na Fundação CASA.....	54
2.3.2 - Caderno da Superintendência Pedagógica, Educação e Medida Sócioeducativa: Conceitos, Diretrizes e Procedimentos (2010).....	55
2.3.3 - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.....	57
2.3.4 - Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA Nº01 (2010).....	59
2.3.5 - Procedimentos de Segurança para Acesso aos Centros da Fundação CASA.....	62
2.3.6 - O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Pesquisada.....	64
3 – REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	66
3.1– O Materialismo Histórico – Dialético.....	66
3.2 – A Teoria Histórico – Cultural e o Conceito de Sentido em Vigotski.....	71

3.3 – Os Caminhos da Pesquisa.....	73
3.4 - O Contexto da Pesquisa: A Fundação CASA.....	78
3.5 – Participantes.....	82
3.6 – Procedimentos de Análise de Dados.....	84
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	86
4.1- Eixo de Análise: Sentidos Atribuídos pelos Professores Sobre a Atuação Docente na Fundação CASA.....	86
4.1.1- O Ingresso e a Permanência do Professor no Sistema Fundação CASA.....	86
4.1.2 – Concepções dos Docentes Sobre o Papel da Educação na Ressocialização dos Adolescentes.....	93
4.1.3 – Percepção Sobre os Desafios e Dificuldades Encontradas Pelos Professores ao Lecionarem na Fundação CASA.....	98
4.1.4 – Expectativas dos Professores Sobre o Impacto de Seu Trabalho Educativo na Ressocialização dos Adolescentes.....	109
4.2 – Sentidos Atribuídos Pelos Professores a Formação Inicial e Continuada.....	112
4.2.1 – Formação Inicial.....	112
4.2.2 – Formação Continuada.....	114
4.2.3 – Conhecimentos dos Professores Sobre os Documentos Norteadores do Trabalho Docente em uma Unidade da Fundação CASA.....	119
4.3 – Síntese dos Sentidos dos Professores.....	121
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES.....	141

1 - INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa com a temática da formação e atuação docente com adolescentes privados de liberdade não é tarefa simples, pois além de envolver a realidade escolar, envolve um ambiente de segurança, com suas particularidades e especificidades. Lecionando em uma Unidade Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), seu trabalho pedagógico e educativo está vinculado à segurança, á agentes socioeducativos¹ e normas de segurança semelhantes ao de uma prisão de adultos.

Ao lecionar nesse contexto específico, uma série de questionamentos e dilemas surgiram ou se intensificaram e a busca por informações e conhecimentos motivou o interesse pela pesquisa sobre essa realidade específica, compreendendo a partir da ótica dos professores que lecionam em uma unidade da Fundação Casa em uma cidade no interior do Estado de São Paulo.

Compreendendo que o processo de formação do indivíduo ocorre por todo o seu desenvolvimento histórico e social, faz-se necessário como parte relevante para a apresentação desse trabalho, uma apresentação minha como sujeito e parte do histórico que me constitui como professor e pesquisador. Para isto, pretendo registrar aqui algumas lembranças sobre minha trajetória como docente, e reflexões sobre minhas decisões e história de vida.

Quando procurei a Universidade de Sorocaba, para fazer um curso superior, tive algumas motivações de ordem prática, econômica e intelectual. As questões que chamo de ordem prática e econômica eram: a obtenção de um diploma superior para entrada no mercado de trabalho e uma estabilidade na área profissional. A busca pelo conhecimento partia das aulas de história no Ensino Médio, o encanto pelo estudo do passado e a busca por aprofundar esse conhecimento, porém nesse momento ainda não tinha a dimensão dos aspectos políticos e ideológicos que me “aguardavam” no curso de graduação em Licenciatura Plena em História.

¹ Profissional que executa atividades relacionadas com a gestão do Sistema Socioeducativo. Realiza atendimento de adolescentes do sistema estadual de medidas socioeducativas, sendo corresponsável pela ressocialização, atuando diretamente na segurança de adolescentes, bem como na segurança das unidades de internação.

No transcorrer da graduação, ao entrar em contato com ideologias políticas, paradigmas e em especial o conhecimento do materialismo histórico-dialético² ampliou minha concepção de mundo. De acordo com Góes e Cruz (2006), o materialismo histórico-dialético entendido como uma concepção de mundo, na qual o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vem se organizando através de sua história), a reflexão teórica para ser materialista-histórica e dialética faz uma análise da realidade em função da ação para transformá-la. Realidade esta sustentada pela estrutura econômica, entendida como o conjunto das relações sociais (políticas, ideológicas, culturais, educacionais) que os homens estabelecem na produção e reprodução material de sua existência, a qual define em última instância as relações sociais. Concepção de mundo esta, que veio suprimindo meus anseios, questionamentos e inquietações sobre a humanidade, educação, desigualdades sociais, preconceitos, fatos que fazem parte do meu cotidiano, porém não tinha o conhecimento acadêmico e científico de como analisá-las e por qual lente focá-las.

O contato inicial com a docência ocorreu ainda na Universidade, na realização do estágio curricular obrigatório. Realizei o estágio em uma escola pública da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, na escola Senador Luís Nogueira Martins, onde considero uma experiência interessante para o conhecimento da realidade escolar, do contato com alunos, professores e direção da escola. Alguns projetos foram realizados com alunos do Ensino Fundamental Ciclo II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano), especificamente na área de História como oficinas, teatro, músicas, recebendo uma boa avaliação da comunidade escolar (alunos, direção, coordenação, professores). A experiência do estágio se tornou um estímulo a mais para o ingresso na carreira docente.

Na SEE-SP Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, concluintes ou alunos de cursos de licenciaturas e outras graduações, segundo o edital de credenciamento para o acesso à função docente, mediante uma avaliação classificatória, habilitavam-se para participar do processo de atribuição de aula e dessa forma tornei-me professor da rede estadual categorizado como O³. A partir desse momento, no ano de 2011, a docência passou a ser a principal fonte de renda da minha

² Abordagem metodológica ao estudo da sociedade, da economia e da história que foi elaborada por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

³ São os professores contratados pela Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009. Possuem contratos temporários, ou seja, com tempo determinado.

família, corroborando a expectativa de entrada no curso superior como uma porta de entrada no mercado de trabalho. As primeiras aulas que me foram atribuídas englobavam salas no Ensino Fundamental Ciclo II e o Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Sorocaba.

O trabalho como professor tornou-se um grande desafio, pois na graduação, durante as aulas teóricas, não obtive pré-requisitos para a prática, inclusive as experiências do estágio supervisionado mostraram-se deficitárias nesse momento, onde, a total responsabilidade e compromisso com o conteúdo pedagógico, a didática e a disciplina da sala de aula estavam sob minha responsabilidade.

A partir das problemáticas do cotidiano docente, inferimos, além disso, que os professores mais experientes configuram um papel fundamental no processo de formação inicial de professores, tornando estes momentos de cooperação mais significativos. (DEMARCHI e RAUCHI, p.873,2016)

No contexto escolar, como professor iniciante, não obtive auxílio dos professores mais experientes (com um maior tempo de carreira) no sentido de ser acolhido ao grupo e colaborações com minha prática e o cotidiano em sala de aula. Nesse contexto inicial, as experiências como aluno, as referências dos professores que considerava “bons”, se fez presente e assim conduzia as aulas e o dia a dia com os alunos.

Na fase inicial da carreira docente, tive pouco apoio da Instituição, dos pares e muita cobrança da coordenação e gestão escolar com o currículo, avaliações externas⁴, sendo cobrado do professor e dos alunos um conhecimento técnico para obtenção de bons resultados nessas avaliações, sobrando pouco espaço para as críticas sociais e políticas que me inquietavam e instigavam na preparação das aulas que seriam realizadas. Ball (2005) define tais aspectos como performatividade, ou seja, uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.

Após a conclusão da graduação, continuei com o trabalho docente na rede estadual de educação do estado de São Paulo e ampliei minha jornada de trabalho com aulas atribuídas na rede municipal de ensino da cidade de Araçoiaba da Serra, no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) como professor de História. Nas escolas municipais a

⁴ Hoje a avaliação de larga escala estendeu-se por todo o sistema educacional do país e “essas avaliações do sistema nacional de educação destinam-se a investigações sobre a qualidade da educação brasileira nos diversos níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior e a pós-graduação.” (LUCKESI, 2011, p.430).

dinâmica das aulas e o currículo eram bem parecidos com a rede estadual com dificuldades e desafios semelhantes, porém a experiência anterior tornou mais tranquila a condução das aulas e a adaptação a rotina escolar.

No final do ano de 2012, a SEE-SP assumiu a administração e a gestão da educação escolar no interior das unidades prisionais do estado, o que era realizado até então pela Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” - FUNAP, instituída pelo Governo do Estado de São Paulo por meio da Lei nº 1.238, de 22 de dezembro de 1976, vinculada à Secretaria de Estado da Administração Penitenciária.

A SEE-SP, junto a Diretoria de Ensino, divulgou um edital de credenciamento docente para atuação no sistema penitenciário, para o qual inscrevi-me para atuar nesse sistema. Inicialmente pensava nos “benefícios”, num salário um pouco melhor devido a um adicional de periculosidade⁵ docente, um maior número de aulas e uma “certa” estabilidade para um professor categoria O, pois ano a ano, ao participar do processo de atribuição de aulas há uma insegurança muito grande, não tendo aulas garantidas e muitas vezes ficamos sem aulas no início do ano letivo. De acordo com as normas do edital prisional, os professores que tivessem aulas atribuídas nos presídios, seriam avaliados semestralmente e com um bom resultado na avaliação seriam reconduzidos para o próximo semestre, sem a concorrência das atribuições gerais e assim sucessivamente, ou seja, gerando uma estabilidade relativa para os professores bem avaliados.

Selecionado no processo seletivo para atuar como professor de Ciências Humanas, que engloba as disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, em duas penitenciárias do interior de São Paulo, gerou outra perspectiva no meu trabalho como docente e como ser humano, ou seja, em minha vida pessoal e profissional. A primeira vez que entrei em uma penitenciária foi como docente. O primeiro dia de aula do ano letivo de 2013 gerou um impacto, um choque ao ver seres humanos privados da sua liberdade, excluídos da sociedade. Fiquei pensando na condição de vida daquelas pessoas e em como seria a vida no cárcere.

Semelhante ao que ocorreu no início da minha carreira docente, no início do trabalho nos presídios não obtive formação continuada sobre como atuar contexto, suas especificidades e seus desafios e também não encontrei referenciais em minha formação

⁵ Adicional salarial recebido pelos docentes que atuam em presídios, ou seja, por atuarem em local considerado perigoso.

inicial, a qual não abordou nada sobre essa realidade. As atividades educativas se iniciaram com as suas particularidades e normas de segurança. Todos os funcionários das Unidades Prisionais, inclusive os professores, na entrada, passam por revista pessoal, pelo detector de metais e seus pertences por um raio x. Não podem entrar com carteira, dinheiro e celular. Os demais equipamentos eletrônicos (notebook, caixa de som, tablet, pen drive) são permitidos mediante autorização prévia, por escrito, da coordenação pedagógica ou direção da unidade e qualquer objeto portado é questionado, inclusive materiais didáticos.

As salas de aula, em sua maioria, são “celas” desativadas e cedidas para a educação, onde há grades nas janelas, com pouca iluminação e ventilação. No corredor do pavilhão escolar fica um agente de segurança observando os alunos e os professores, durante todo o período das aulas, para garantir segurança e disciplina.

Lecionando nesse contexto, percebi o quanto a educação é importante para a libertação do indivíduo e para a transformação social.

Essencial para categoria de intelectual é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico....Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação crítica fazem parte do projeto social de ajudar os estudantes a desenvolver uma profunda e permanente fé na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais e se humanizarem como parte dessa luta. (GIROUX, 2003, p.164)

O meu engajamento na luta por mais igualdade social e direitos humanos, ganhou mais sentido e lógica, atuando com pessoas no extremo da condição humana, na privação de liberdade, onde esse sistema capitalista opressor, excludente e perverso é cruel com seus vitimizados⁶, o lucro, os bens materiais e o capital estão em primeiro plano e o ser humano com suas emoções, contradições, valores e paixões ficam em segundo plano. Uso o termo vitimizados, pois são frutos de uma desigualdade social imensa, preconceituosa, falta de estrutura familiar, vivência em ambientes violentos. A exclusão social e intelectual provoca consequências caóticas para a existência humana, portanto, o papel da educação é, pelo menos, proporcionar uma opção de escolha consciente a esses indivíduos.

⁶ Faleiros (1997), utiliza a expressão vitimizado ao invés de vítima por reconhecer no sujeito capacidade de compreensão e reação de uma ou outra forma . Trata-se de um sujeito vitimizado e não de um objeto vítima

Com o desenrolar da docência nesse contexto senti necessidade de buscar conhecimento e aprendizado sobre os saberes⁷ e a prática docente com pessoas privadas de liberdade, pois na formação inicial e continuada não encontrei suporte para essa prática, passando a buscar conhecimentos e respostas para meus dilemas e desafios da prática educativa.

No primeiro semestre de 2016, ano em que uma nova perspectiva de trabalho surgiu em minha vida, passei a lecionar na Fundação CASA- (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), para adolescentes privados de liberdade em cumprimento de medida socioeducativa. Lecionar na Fundação CASA trouxe-me novos desafios e dilemas no trabalho com privados de liberdade, pois lecionar para adolescentes nesse contexto tem especificidades e diferenças em relação aos adultos reclusos.

Em cumprimento de medida socioeducativa, os adolescentes, de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente nº 8.069, de 13 de julho de 1990), o acesso e o direito à educação para este público alvo estão garantidos, devendo frequentar a escola como parte da medida, inclusive seu desempenho sendo vinculado ao seu tempo de permanência no sistema, portanto a educação escolar tem um papel fundamental na ressocialização desses jovens, os quais desempenham suas atividades em meio às normas de segurança e ao sistema punitivo.

A Fundação Casa tem suas salas de aula vinculadas a uma Escola Estadual de determinada Diretoria de Ensino, que se submete à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, portanto os professores que atuam nesse sistema estão ligados à rede pública de educação paulista, ou por meio de contratos temporários ou como estáveis⁸.

Para lecionar na unidade o professor precisa inscrever-se em um edital publicado pela Diretoria de Ensino, demonstrando o interesse em atuar nesse contexto, submetendo-se a uma entrevista realizada pelo diretor e pela coordenadora pedagógica da unidade vinculadora, diretor e coordenadora pedagógica da Fundação Casa, onde questiona-se sobre experiência do professor em sala de aula, como pretende trabalhar

⁷ Maiores referências em TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002

⁸ A L.C. 1010/2007 conferiu estabilidade aos professores que tenham sido admitidos até a data da publicação daquela lei complementar (02/06/2007), nos termos da Lei nº 500/74 (categoria “F”).

com adolescentes privados de liberdade. Fica orientado a submeter-se aos procedimentos de segurança, enfim um contato superficial para conhecer o futuro professor da unidade. Com isto, em sendo aprovado, inicia seus trabalhos.

O tratamento é de um ambiente de segurança, semelhante aos presídios e penitenciárias. As salas de aula, em sua maioria, são pequenas (em geral com 10/12 alunos), com pouca iluminação e ventilação. Em cada porta das salas de aula fica um agente de segurança observando os alunos e os professores, durante todo o período das aulas, para segurança e disciplina. Antes de entrar na sala de aula o professor tem todo seu material conferido e anotado, o que é novamente conferido após o término da aula.

As salas são regulares, sendo do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e todas as disciplinas do currículo são desenvolvidas. As salas são multisseriadas com alunos em diferentes séries. As aulas acontecem nesse cenário e os professores inseridos nesse contexto desempenham suas práticas educativas. Nessas instituições, o sistema disciplinar rigoroso e punitivo está presente e a articulação com a violência estrutural⁹, leva-nos a um questionamento sobre como isso é visto ou percebido ou não pelos professores que trabalham com esses adolescentes. Isto fez-me refletir sobre qual educação nossos professores estão levando a esses jovens, afinal, o conhecimento como instrumento do processo educacional pode contribuir ou negar o processo de humanização.

O pressuposto fundamental do projeto pedagógico de Saviani aponta a educação, em geral, e a educação escolar, em particular, como práticas sociais produzidas no interior das relações de classe inerentes ao modo capitalista de produção. Como tal, e reconhecendo o antagonismo das forças em conflito, luta-se, conforme a visão de mundo assumida, para a reprodução das relações sociais até aqui dominantes, ou luta-se pela sua superação e pela constituição de novas relações sociais. (SILVA JR., 2002, p.05).

A educação tem um papel fundamental no processo de autonomia, conhecimento e crítica desses adolescentes e na transformação da sociedade em que vivemos para uma sociedade onde a desigualdade, discriminação e preconceitos sejam erradicados ou diminuídos em muito. O professor tem um papel primordial nessa jornada. Isto posto, destaca-se o problema de pesquisa: Quais são os sentidos atribuídos por professores que trabalham na Fundação Casa junto a adolescentes privados de liberdade em relação à sua prática profissional?

⁹ Minayo (2001), conceitua violência estrutural como aquela que incide sobre as condições de vida das crianças e adolescentes, a partir de decisões histórico-econômicas e sociais, tornando vulnerável o seu crescimento e desenvolvimento.

Frente ao exposto, este estudo visa investigar os sentidos¹⁰ atribuídos pelos professores que atuam com adolescentes privados de liberdade sobre o trabalho docente. Como objetivos específicos foram definidos: as razões para o ingresso nesse contexto; conhecer os desafios apontados pelos docentes em suas práticas educativas; identificar os sentidos e as expectativas dos professores em relação ao trabalho pedagógico com adolescentes privados de liberdade, buscando também entender suas concepções sobre o papel da educação na ressocialização dos adolescentes; conhecer a visão dos professores sobre a formação inicial e/ou continuada diante da realidade e das especificidades do trabalho docente com adolescentes privados de liberdade; assim como o conhecimento dos professores sobre documentos orientadores, resoluções e normativas sobre a especificidade do trabalho pedagógico com adolescentes privados de liberdade.

Nota-se que o tema da educação para privados de liberdade tem estado presente em algumas pesquisas nos debates atuais sobre educação no Brasil. De acordo com Oliveira e Araújo (2013) a educação é um dos direitos humanos fundamentais e todos devem ter acesso a ela incluindo as pessoas privadas de liberdade. Dentro dessa perspectiva, Souza (2012) destaca a educação como uma possibilidade para a ressocialização dessas pessoas, desde que exercida com um caráter humanizado, emancipatório e para todos.

Tendo em vista que o trabalho docente com adolescentes privados de liberdade configura-se como um tema recente nesta área, considera-se relevante identificar os estudos existentes tendo em vista conhecer os aspectos que têm sido focalizados na literatura acadêmica.

Utilizou-se como metodologia o mapeamento, definido por André (2009) como “uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo”. Para que chegar-se a tal síntese, o levantamento de trabalhos científicos foi feito nos portais CAPES e SciELO, utilizando-se os descritores “Professores Medida Socioeducativa”, “Adolescentes em Conflito com a lei”, “Professores adolescentes privados”, “Adolescentes medida socioeducativa”, “formação e atuação docente” e “Fundação Casa”, buscando trabalhos publicados no Brasil, em português e dentro da área das ciências humanas nos últimos dez anos.

¹⁰ Conceito de sentido e significado como recurso analítico nas investigações psicológicas, a partir de deslocamentos e conexões construídas na história epistemológica das ideias de Lev Vigotski.

Procedeu-se então à análise dos resumos e palavras-chave dos 121 trabalhos selecionados, levando-se em consideração temáticas abordadas, objetivos de pesquisa, metodologia e resultados alcançados. Os resultados da análise revelaram algumas tendências sobre a pesquisa sobre a atuação de professores com pessoas privadas de liberdade em penitenciárias, as percepções de jovens e adultos sobre a educação prisional e em Unidades de Internação (UI) e adolescentes em conflito com a lei, além das políticas públicas para a educação nesse contexto, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Mapeamento sobre: “professores que atuam com privados de liberdade”

GRUPOS	CARACTERIZAÇÃO	QUANT.	PRINCIPAIS ASPECTOS
GRUPO-1: as percepções dos professores acerca do lecionar em contexto de privação de liberdade	Esses estudos analisam as percepções dos professores acerca do lecionar para pessoas privadas de liberdade	20	Neste grupo os professores que atuam com pessoas privadas de liberdade expõem seus dilemas e desafios do trabalho docente nesse contexto e suas perspectivas sobre suas atividades.
GRUPO-2: formulação de políticas públicas específicas para a formação do professor para atuar com privados de liberdade	Neste grupo compreendem os estudos com foco nas políticas públicas específicas para a atuação do professor com privados de liberdade	41	As pesquisas desse grupo evidenciam a falta ou a inexistência de políticas públicas voltadas para a educação no contexto da privação de liberdade.
GRUPO-3: a formação do professor para atuar com privados de liberdade.	Aborda-se a formação inicial e ou continuada dos professores que atuam com privados de liberdade	15	Nesses estudos ficou evidente a deficiência na formação inicial para atuar com privados de liberdade e a falta ou mesmo inexistência de uma formação continuada que contemple as especificidades de lecionar nesse contexto.
GRUPO-4: as percepções dos jovens e adultos privados de liberdade sobre a escola nesse contexto.	Esses estudos abordam as percepções dos alunos jovens e adultos privados de liberdade sobre a escola nesse contexto	29	Neste grupo destacou-se a percepção dos alunos privados de liberdade sobre a atuação da escola como um instrumento de ressocialização dentro de um sistema socioeducativo ou penal.

GRUPO-5: as percepções dos professores que atuam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.	Nesse grupo abordaram-se as percepções dos professores que atuam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação	16	As pesquisas realizadas nesse grupo destacam as percepções dos professores que lecionam para adolescentes privados de liberdade em cumprimento de medida socioeducativa em uma unidade da Fundação Casa.
---	---	----	--

Os resultados apontam que as principais tendências de pesquisa envolvem os seguintes eixos temáticos: as percepções dos professores acerca do lecionar em contexto de privação de liberdade, formulação de políticas públicas específicas para atuação nesse contexto, a formação do professor para atuar com privados de liberdade, as percepções dos jovens e adultos privados de liberdade sobre a escola nesse contexto e as percepções dos professores que atuam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Os estudos mostram um interesse maior pelas políticas públicas ou a falta delas para educação com jovens e adultos privados de liberdade, incluindo as políticas para a formação e a atuação docente e também um grande número de pesquisas sobre as percepções dos jovens e adultos privados de liberdade sobre a escola nesse contexto. Discute-se ainda que o tema educação para jovens privados de liberdade é pouco focalizado nas pesquisas da área educacional.

Categorizar os trabalhos mapeados não foi tarefa simples, visto que as temáticas são sobremaneira complexas e com fronteiras pouco definidas. Ainda assim, os resultados do mapeamento indicam que as pesquisas têm enfatizado a avaliação dos programas e a análise e discussão dos fundamentos dessas políticas públicas.

Nos estudos realizados no grupo 1, verificou-se um maior foco nas percepções dos professores acerca do lecionar para pessoas privadas de liberdade, onde explicitam seus dilemas e desafios de atuar nesse contexto, referente às práticas educativas e pedagógicas.

Iversen (2011) e Gualberto (2011) destacam que uma sala de aula em um ambiente de segurança, tem suas especificidades, alterando a prática docente, também a

confusão de papéis dos docentes, sobrecarregando suas funções, fazendo, às vezes, de psicólogos, mães, assistentes sociais e até mesmo reproduzindo a lógica de segurança.

Silva (2015) destaca a importância da educação como um instrumento de ressocialização dentro de um sistema penal, com o papel de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas. Onofre (2015) acrescenta que a educação prisional deve ser um instrumento para a libertação dos oprimidos.

A educação na prisão constitui-se, por sua vez, como os saberes advindos dos processos de ensino e aprendizagem que não são característicos das prisões. Trata-se de uma educação que transcende o espaço prisional, pois a educação escolar se configura como educação na prisão e como tal deve servir à emancipação de seus alunos. De maneira resumida, a educação do cárcere visa à adaptação dos sujeitos às normas do sistema prisional, enquanto que a educação no cárcere é uma ferramenta para a libertação dos oprimidos. (ONOFRE, 2015, p.243)

Sob essa ótica, a educação no cárcere é um instrumento de inclusão e de libertação dos sujeitos, da opressão, exclusão, desigualdade social gerada pelo capitalismo e exacerbada pelas políticas neoliberais.

O grupo com maior número de trabalhos selecionados é o grupo 2, onde os resultados apontam para a falta ou a inexistência de políticas públicas voltadas para a educação no contexto da privação de liberdade. Cella e Camargo (2009), Massaro (2010), Oliveira (2010), entre outros, destacam a ausência de incentivos, investimentos e políticas públicas específicas e direcionadas ao trabalho dos professores, levando à fragmentação do trabalho docente, dissociando-o da escola, família e comunidade em que o adolescente está inserido. Padovani e Ristum (2013) enfatizam em seus estudos a urgência de políticas públicas articuladas para um melhor atendimento aos jovens egressos do sistema socioeducativo.

As pesquisas elencadas no grupo 3 abordam a formação do professor que atua com pessoas privadas de liberdade, Silva (2017), Iversen (2011) e Cella (2007) deixam evidente a falta ou inexistência de elementos na formação inicial para atuar nesse contexto e uma formação continuada deficiente na contemplação das especificidades para atuação com pessoas em privação de liberdade.

Quando trabalhamos diretamente com a práxis docente, nota-se a ausência de um processo de formação e capacitação do professor que atua diante de um contexto conturbado, de insegurança, prisão e rebeldia, onde uma cela “transforma-se” em ambiente escolar (um espaço sem confiança, fechado por grades) a ser encarado pelo professor como um ambiente pedagógico para que ocorra o processo ensino e aprendizagem. (IVERSEN, 2011, p.133)

O grupo 4 aponta as tendências das pesquisas voltadas às percepções dos jovens e adultos privados de liberdade sobre a escola nesse contexto, como compreendem a escola nesse contexto e o trabalho dos professores. Costa Junior (2012) destaca que grande parte dos alunos em cumprimento de medida socioeducativa vê a escola como apenas uma etapa a ser cumprida pela medida e com pouca importância para o momento após a internação. A escola regular na medida socioeducativa, nesse sentido, é um momento e um local desconectado do seu futuro e dos seus propósitos após a internação. Nos estudos realizados por Gualberto (2007) e Costa Junior (2012), mostraram que a maioria dos adolescentes admitidos em um centro de internação, ao iniciar a medida socioeducativa, encontrava-se fora da escola, com distorções entre série e idade, problemas que poderiam contribuir para sua aproximação com a marginalidade e a prática de atos infracionais.

As pesquisas agrupadas no grupo 5 referem-se às percepções dos professores que atuam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em uma Unidade de Internação (UI) Fundação Casa. Para Olic (2017), a escola é a principal atividade pedagógica da medida socioeducativa de internação, onde os jovens são obrigados a frequentá-la como parte do cumprimento da medida. Nos estudos de Costa Jr. (2012), Cella (2007), Iversen (2011) os professores destacam o desafio de lecionar em um ambiente de segurança, onde dividem o espaço das aulas com agentes de segurança e seguem rotinas de segurança, como: revista pessoal e de materiais pedagógicos. Para Olic (2017), os professores adotam uma postura mediadora entre os adolescentes e os agentes socioeducativos, ficando muitas vezes em uma zona de conflito entre as partes. Nas pesquisas realizadas por Cella (2007), Iversen (2011) e Gualberto (2011), fica evidente a necessidade de o professor entender-se como um intelectual transformador¹¹, ou seja, a teoria e a prática devem promover a transformação social, tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária. O trabalho docente com adolescentes privados de liberdade, devido ato infracional cometido, é de suma importância para a transformação da realidade desses adolescentes.

No levantamento realizado, as tendências metodológicas apontam para o emprego majoritário da abordagem qualitativa e ocasional de pesquisas qualitativas e quantitativas. Destacando-se a utilização da pesquisa etnográfica e o uso de entrevistas e análise documental como instrumentos para coleta de dados. Considera-se que os

¹¹Conceito de Giroux, ver em: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

estudos sinalizam aspectos diversos que contribuem para a compreensão dos impactos das políticas neoliberais na Educação e as formas de ressignificação do trabalho docente

Ao fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema, foi observado que poucos trabalhos acadêmicos que dão voz aos professores como sujeitos foram encontrados, entretanto alguns questionamentos que contribuem com essa pesquisa foram encontrados e algumas referências sobre as práticas educativas nesse contexto.

Frente a essas considerações, a presente pesquisa pretende trazer algumas contribuições para a produção de conhecimentos sobre a formação e as práticas pedagógicas dos professores que atuam nesse contexto, com base em uma perspectiva que entende a Educação como um instrumento para a transformação social.

A presente pesquisa apresenta a seguinte estrutura: no capítulo 1 é feito um breve histórico sobre os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, onde a caridade, o assistencialismo e a punição estiveram presentes na maior parte da história brasileira, sendo rompida essa realidade com o advento do ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990, onde o público infanto-juvenil é reconhecido como sujeito de direitos. Em especial trataremos dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei e em cumprimento de medida socioeducativa.

O capítulo 2 disserta sobre a apropriação neoliberal da educação, com destaque para a formação e a atuação docente no contexto neoliberal e em especial a formação e a atuação dos docentes na educação voltada para adolescentes em conflito com a lei, em uma Unidade de Internação (UI) Fundação CASA no interior do Estado de São Paulo. Foram abordadas as diretrizes do trabalho docente nesse contexto e uma perspectiva crítica desse trabalho.

No capítulo 3 são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa: o materialismo histórico dialético como uma de visão de mundo, método e práxis, aplicados à pesquisa em educação; também foi abordado o conceito de sentido, proposto por Vigotski, segundo a teoria histórico-cultural. Em seguida, aborda-se as estratégias metodológicas utilizadas para a coleta de dados, (a observação participante com registros em diário de campo, a entrevista semiestruturada e a análise documental) e os eixos de análise pelos quais foram categorizados os dados coletados.

O pesquisador, com suas escolhas, valores, conhecimento prévio, com sua visão de mundo, não é neutro e interage com a pesquisa sob uma perspectiva

dialógica. Acreditando que o indivíduo se constitui de forma histórica e socialmente, torna-se de extrema relevância trazer no próximo capítulo um contexto histórico e um breve estudo sobre o percurso dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil e os marcos jurídicos instituídos, conceituando as mudanças estabelecidas, inclusive os marcos históricos mundiais e suas influências nas leis nacionais até o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente e seus desdobramentos. Também, o intuito de contextualizar as instituições para onde crianças e adolescentes eram encaminhados em caso de não conformidade com a ordem social vigente.

CAPÍTULO 1 – OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NO BRASIL

Neste capítulo temos o intuito de contextualizar, por meio de uma breve incursão histórica, as políticas públicas sociais de proteção à criança e ao adolescente e as mudanças das estruturas políticas dessas formas de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil, assim como as formas de abordagem da questão pelos governos. Enfocamos as políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes vulneráveis no Brasil, destacando-se, também, as políticas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

1.1 - BREVE HISTÓRICO

No período colonial do Brasil predominavam as preocupações com as crianças e os adolescentes enjeitados e com os desvalidos, onde as ações que privilegiavam a violência, punição e repressão predominavam. Com grande influência e poder da Igreja Católica as ações às crianças e aos adolescentes estiveram sob a aculturação e imposição da cultura europeia e do cristianismo pelos jesuítas às crianças indígenas ou pelo caminho da caridade e assistencial na figura da roda dos expostos¹².

Do período colonial até meados do século XIX vigorou a fase [...] caritativa. O assistencialismo dessa fase tem como marca principal o sentimento da fraternidade humana, de conteúdo paternalista, sem pretensão a mudanças sociais. De inspiração religiosa, [...] privilegiam a caridade e a beneficência.

¹² O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela de um hospital ou convento, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período.

Sua atuação se caracteriza pelo imediatismo, com os mais ricos e poderosos procurando minorar o sofrimento dos mais desvalidos, por meio de esmolas ou das boas ações [...], esperam receber a salvação de suas almas, o paraíso futuro e, aqui na terra, o reconhecimento da sociedade e o status de beneméritos. Ideologicamente, procura-se manter a situação e preservar a ordem, propagando-se comportamentos conformistas. (MARCÍLIO, 1998, p. 134)

A caridade e o assistencialismo estavam presentes nas ações que envolviam o bem-estar das crianças pobres e abandonadas, dependiam da “solidariedade” cristã e da boa vontade de pessoas afortunadas e religiosos, porém não se pensava em políticas públicas para mudanças dessas condições e de perspectivas melhores para esse público.

Outro ponto de destaque são as questões sociais envolvendo desigualdade e direitos que não eram prioridades no período, inclusive em um país onde a escravidão era praticada legalmente, as crianças negras e pardas não tinham direitos sociais, ficando a mercê de seus senhores e da própria sorte.

Durante o Brasil Império e a Primeira República (1822-1930) houve o deslocamento do poder da Igreja e de alguns setores privados para o Estado, onde este passa a regulamentar e subsidiar as ações nas causas das crianças e adolescentes no Brasil. Com as profundas transformações econômicas, políticas e culturais que marcaram o ocidente no século XIX, a noção de infância adquire novo sentido social. De acordo com Rizzini (1997, p. 24-25), “a criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado”.

O primeiro Código Penal do Brasil Republicano iniciou-se em 1890, marcando o início de um debate entre os defensores da educação em detrimento do domínio da punição. O processo de instituição da infância no Brasil do início do século XX ocorreu na intersecção entre medicina, justiça e assistência pública, tendo como foco a infância como objeto de atenção e controle por parte Estado.

Em 1920 realizou-se o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, impulsionando a criação de uma agenda sistematizada sobre a proteção social, e passou a ser debatida pela sociedade a regulamentação da assistência e proteção aos “menores abandonados” e “delinquentes”, culminando com a promulgação do Código de Menores em 1927. Segundo Faleiros (1995, p.63), esse código incorporou “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista”.

O Estado incorporou o debate sobre a “salvação da criança” e sobre a “regeneração social”, alçando a criança a alvo das ações públicas e responsabilizando e punindo as famílias em relação aos cuidados à infância. A prevenção social e a elaboração de uma legislação específica, que permitisse a tutela do Estado e controle da sociedade, provocaram forte aliança jurídico-médico assistencial organizada em torno do sistema de proteção ao “menor”. (PEREZ e PASSONE, p. 655, 2010).

A infância pobre, caracterizada como abandonada e delinquente, foi nitidamente criminalizada neste período. O termo *menor*¹³ foi sendo popularizado e incorporado na linguagem comum, para além do círculo jurídico. A legislação produzida nas primeiras décadas do século XX respondia ao aumento da criminalidade infantil e ao mesmo tempo, atendia à demanda de proteção à criança e à sociedade, agindo como forma de controle daqueles que ameaçavam a ordem. As medidas propostas visavam, sobretudo, um maior controle sobre a população nas ruas através de intervenção policial e formas de encaminhamento dos apreendidos, entre eles, crianças e jovens.

O período em que Getúlio Vargas permaneceu no poder (1930-1945) a sociedade brasileira passou definitivamente de uma base agrária para o início de uma sociedade urbano-industrial. Sob a perspectiva autoritário-populista e nacionalista do Estado, o governo Vargas passou a consolidar o serviço social oferecido pelo Estado, na medida em que incorporava o trabalhador e sua família. Na área infanto-juvenil, aprofundou-se a prática higienista e repressiva, que privilegiava o internamento dos menores como principal tática de contenção e atendimento à criança ou adolescente pobres. A criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), marcaram o atendimento às famílias, crianças e jovens no período.

Com a formação do Estado Novo em 1937, sob a agenda de reformas do Estado, o Brasil organizava suas primeiras políticas sociais, nas quais eram reservadas atenções especiais à família e à infância, notadamente no campo da assistência social. De acordo com Rizzini (1995, p.136), para a Constituição de 1937, “a infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado”; cabe a ele assegurar-lhes medidas “destinadas ao desenvolvimento de suas faculdades”. Desse modo, o Estado proporcionaria um mínimo de condições institucionais para a preservação física e moral das crianças, e, concomitantemente, as famílias teriam o

¹³ Esse termo veio para definir a pessoa que é menor de dezoito anos de idade, conforme tipifica o Código Penal Brasileiro (CPB), pelo Decreto-Lei N. 2.848, de 7 de dezembro de 1940, introduzida em nosso ordenamento jurídico naquele ano.

direito de “invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação de sua prole” (RIZZINI, 1995, p.136).

No trabalho com infante-juvenis, aprofundou-se a prática higienista e repressiva, que privilegiava o internamento dos menores como principal tática de contenção e atendimento à criança ou adolescente pobres.

Em 1941 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor, órgão diretamente subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior e ao Juizado de Menores, em razão do Decreto n. 3.799, que atribuía ao Estado poder para atuar junto às crianças ou adolescentes qualificados como “desvalidos” e “delinquentes”.

A era Vargas foi caracterizada pela ausência de uma cultura política fundada nos direitos civis e políticos que respondessem às demandas de uma progressiva incorporação da cidadania, por intermédio de políticas estatais voltadas à igualdade, bem como pela ausência de formas efetivas de participação e representação dos interesses da sociedade, marcando, por um lado, o assistencialismo estatal e privado destinado às famílias trabalhadoras, permeado por um forte domínio paternalista-populista de políticas públicas centralizadas, e, por outro, o aprofundamento de uma prática repressiva e higienista que privilegiava o internamento como principal ferramenta de proteção à criança pobre e carente.

Após a ditadura de Getúlio Vargas, o Brasil viveu um período conhecido como a primeira experiência democrática do país, entre 1945 e 1964. Essa fase ficou marcada pela intensificação da industrialização, pelo aumento do consumo interno e pelo alinhamento econômico do país com a economia internacional. Na área política, caracterizou-se pela democracia populista, com expansão legal e institucional do sistema de proteção social.

Uma nova Constituição foi aprovada em 1946, dando continuidade à legislação constitucional de 1937. Há alguns direitos dos trabalhadores, como: o salário-mínimo familiar, a proibição do trabalho de menores de quatorze anos, a assistência sanitária e médica ao trabalhador e à gestante, a previdência social.

Em 1946, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), baseada nos princípios liberais e democráticos da constituição do mesmo ano, foi encaminhado ao congresso nacional, entretanto, a LDB seria regulamentada somente depois de 15 anos, passando por diversas modificações até sua aprovação em 1961.

De acordo com Faleiros (1995, p.72), com o período democrático “inicia-se uma estratégia de preservação da saúde da criança e de participação da comunidade, e não somente repressiva e assistencialista”. Portanto, o atendimento à infância passou a se caracterizar pela prática política que combinava ações assistencialistas, higienistas e repressivas, com a introdução de ações de caráter mais participativo e comunitário, orientadas pelas agências internacionais, inclusive com influência de setores da Igreja Católica.

Em 1959 um grande marco para a proteção e a valorização da infância foi a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, onde a criança passou a ser considerada sujeito de direitos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Destacam-se entre os princípios e direitos prescritos pela declaração: o direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade; o direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; o direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; o direito à educação gratuita e ao lazer infantil; o direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho, entre outros. Instituiu-se, desta forma, como movimento social internacional, a infância como espaço social privilegiado de direitos e a criança foi considerada como pessoa em desenvolvimento, portadora de necessidades especiais e passíveis inclusive de proteção legal. (PEREZ e PASSONE, p 661, 2010).

Esse marco histórico dos direitos universais das crianças ecoou no Brasil, onde se chocou com a realidade do atendimento existente no país e levou ao questionamento do SAM e do Código de Menores. Ficando evidente uma cisão entre políticos legisladores, juristas e setores do executivo, de um lado aqueles que defendiam a criança enquanto sujeito de direitos e aqueles que mantinham a posição da infância como objeto do direito penal e higienista.

No período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) verificou-se um retrocesso, uma caminhada na contramão, no tocante aos avanços da Declaração de 1959.

O Golpe Militar de 1964, entretanto desarticulou o movimento que propunha um atendimento menos repressivo, uma estratégia integrativa e voltada para a família, uma vez que, o novo ordenamento institucional reverteu todos os propósitos educativos e integrativos propostos por lei ao novo órgão. (FALEIROS, 1995, p.56).

O primeiro militar a assumir a presidência nesse período, foi o General Castelo Branco. O SAM foi extinto, pois a Escola Superior de Guerra, por meio da Doutrina de Segurança Nacional, estabeleceu a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), que introduziria a rede nacional da Fundação do Bem-Estar do

Menor (Funabem), em 1970, incorporando o patrimônio material e as atividades cotidianas do SAM.

Em 1968, o Fundo das Nações Unidas para Infância firmou acordo com o governo brasileiro, onde o país assumiria formalmente os preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, tornando-se um paradoxo com o momento em que o país vivia, com a forte repressão imposta pelo regime militar, que a partir de 1968, ficaria conhecida como anos de chumbo, com a promulgação do Ato Institucional Nº5 (AI-5)¹⁴, o mais repressivo de todos, através do qual o Presidente da República recebeu autoridade para fechar o Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas dos estados; permissão para o governo federal, sob pretexto de "segurança nacional", para intervir em estados e municípios, suspendendo as autoridades locais e nomeando interventores federais para dirigir os estados e os municípios; a censura prévia de música, cinema, teatro e televisão, cerceando a liberdade de expressão; a suspensão do habeas corpus por crimes de motivação política e poder para o presidente da república destituir sumariamente qualquer funcionário público, incluindo políticos oficialmente eleitos e juízes, se eles fossem subversivos¹⁵ ou não-cooperativos com o regime.

Na prática, o que se constataria era a aprovação de um novo código de menores, mais repressivo, pois a Declaração dos Direitos da Criança não encontrou repercussão na férrea política militar. Portanto, foi aprovado em 1979 um novo Código de Menores, que se alinhava ao antigo Código de Menores de 1927.

Em dezembro de 1964, foi instituída a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), a qual foi delegada pelo Governo Federal a implantação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, cujo objetivo era coordenar as entidades Estaduais de proteção às crianças e aos adolescentes.

A partir de 1980, o regime militar começou a se dismantelar, caminhando para a redemocratização do país. Com essa abertura, uma série de reflexões e questionamentos ao regime vigente ganham força e apoio popular, que caminhava para o seu fim. Nos anos seguintes, uma série de denúncias sobre as injustiças cometidas no atendimento infanto-juvenil no país ocorreram, revelando “a distância

¹⁴- O Ato Institucional Número Cinco (AI-5) foi o quinto decreto emitido pela ditadura militar nos anos que se seguiram ao golpe de estado de 1964 no Brasil. Os atos institucionais foram a maior forma de legislação durante o regime militar.

¹⁵ - Aquele ou aquela que pretende perturbar ou alterar a ordem estabelecida, contraria as ideias ou opiniões da ordem vigente, um revolucionário.

existente entre crianças e menores no Brasil, mostrando que crianças pobres não tinham sequer direito à infância. Estariam elas em situação irregular”. (RIZZINI, 1995, p. 160).

Após a dissensão do regime militar e a redemocratização do Brasil, ocorreram transformações voltadas para a infância e a adolescência no país (1985 – 2006).

Com o fim do regime militar, o Brasil passou por um processo de redemocratização política, o que representou a consolidação da sociedade civil em prol de direitos sociais, políticos e civis, e a noção de infância e adolescência também ganhou novos rumos, marcando o fim da década de 1980 e o início da década de 1990.

Em 1988 uma nova Constituição Federal foi promulgada, com maior ênfase nas liberdades políticas, sociais e civis. Baseado nesses direitos e no novo ordenamento jurídico, em 1990 um divisor de águas marcou os direitos e a proteção das crianças e adolescentes no Brasil, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da lei federal n.8069/90.

A partir da regulamentação da Constituição Federal de 1988 foram instituídas as seguintes ordenações legais com base nos direitos sociais: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/90), a Lei Orgânica da Saúde – LOS (Lei Federal n. 8.080/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (Lei Federal n. 8.242/91); a Lei Orgânica da Assistência Social – Loas (Lei Federal n. 8.742/93), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal n. 9.394/96); a Lei Orgânica de Segurança Alimentar – Losan (Lei Federal n. 11.346/06), além da recente integração dos serviços sociais, por meio do Sistema Único de Assistência Social – Suas. (PEREZ e PASSONE, 2010, p.663).

Esse aparato legal criou condições de assegurar as diretrizes de políticas sociais básicas com capacidade de atender às necessidades primordiais da população, como saúde, educação, cultura, alimentação, esporte, lazer e profissionalização, considerando o acesso aos direitos sociais uma dimensão da cidadania.

Concomitante ao processo de elaboração e implantação das políticas sociais destinadas ao atendimento da criança e do adolescente, esse período de redemocratização do Brasil culminou em uma reforma administrativa do Estado, levando à descentralização e municipalização de políticas públicas, favorecendo o atendimento infanto-juvenil, atendendo as demandas com suas especificidades locais e regionais.

Nesse contexto de mudanças e afirmações de direitos sociais, civis e políticos, um divisor de águas, um antes e depois, surgiu nas leis do nosso país no

tocante aos direitos das crianças e dos adolescentes, sendo promulgado em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que substituiu a repressiva doutrina do Código de Menores de 1979, instaurando novas referências políticas, jurídicas e sociais. Ao definir em seus primeiros artigos que “toda criança e todo adolescente têm direito à proteção integral, considerando-os como sujeito de direitos individuais e coletivos, cuja responsabilidade é da família, da sociedade e do Estado” (Brasil, 1990), o país banuiu a categoria “menor” do arcabouço conceitual e jurídico, introduzindo a moderna noção de adolescência e incorporando os preceitos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989.

Abaixo um fragmento do ECA, em seus capítulos iniciais deixa clara a mudança na proteção à criança e ao adolescente, visto como um sujeito de direitos:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

O artigo 88 do ECA versa sobre o processo de descentralização político-administrativa, como a municipalização do atendimento, criação de conselhos municipais, estaduais e federais dos direitos da criança e do adolescente, Todo o sistema de proteção e atendimentos ao público infanto-juvenil devem estar alinhados e articulados à Constituição Federal de 1988 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente 1990. A partir dessas referências iniciou-se a implementação de uma série de instituições, destacando-se:

A partir desse marco, destacam-se a institucionalização do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente – Condeca –, em 1991, dando continuidade à regulamentação das disposições da Constituição e do Estatuto; a Lei Orgânica de Assistência Social – Loas –, em 1993, que priorizou o atendimento à criança e à adolescência previsto nas ações de atendimento às políticas municipais da criança e do adolescente, por meio da assistência social. Em 1995, a Medida Provisória n. 813 transformou o então

Ministério da Previdência Social em Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS –, criando a Secretaria Nacional de Assistência Social – SAS –, como órgão da gestão federal. (PEREZ E PASSONE, 2010, p.667).

Nesse contexto se processa uma reorganização dos serviços sociais e de proteção, em paralelo a um processo de reestruturação econômica do país abrindo possibilidades para parcerias público-privadas e aumentando significativamente um espaço para o setor de prestação de serviços na área social, com a participação das Organizações Não-Governamentais (ONGs), o chamado terceiro setor.

Observou-se desse modo, nas últimas décadas, a entrada em cena de “novos” atores no campo do atendimento às políticas sociais à infância e à juventude. Entre eles encontram-se os nichos empresariais criados pela nova economia de mercado “responsável” do ponto de vista ambiental e social, e as novas organizações sociais de caráter público (ONGs, organizações da sociedade civil de interesse público – Oscips –, fundações etc.). (PEREZ E PASSONE, 2010, p. 670).

Porém, são grandes os riscos dessa parceria público-privada para a sociedade civil, pois pode significar uma terceirização ou até mesmo uma privatização dos direitos sociais adquiridos, podendo levar a um deslocamento da noção histórica de luta e conquista desses direitos, para uma noção de compaixão, benevolência e caridade por parte do poder Estatal e do setor privado.

A participação da sociedade civil nesse processo de implementação e gestão de direitos deve ser maior e articulada, alcançando níveis mais autônomos de desenvolvimento individual e coletivo, em seu caráter heterogêneo e complexo, na disputa de poder em relação ao Estado e o setor privado. Daí a importância de se terem bem definidos os limites entre o público e o privado, pois o conflito entre essa nova cultura de direitos e as antigas políticas assistencialistas pode constituir um grande risco para a efetiva implementação e continuidade das políticas sociais de atendimento e proteção à criança e ao adolescente. A seguir, serão focalizadas as políticas de atendimento à criança e ao adolescente em conflito com a lei, onde será mencionada a proposta da Fundação Casa.

1.2 – A FUNDAÇÃO CASA E AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

No ano de 1973, a Lei nº 185, criou a Fundação Paulista de Promoção Social ao Menor, a Fundação Pró-Menor. Três anos depois, em 1976, ainda sob o regime militar a Lei nº 985, de 1976, alterou a denominação da Fundação Pró-Menor para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), dentre outras modificações.

Em 22 de dezembro de 2006 a Lei nº 12.469, de 2006, alterou a denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) para Fundação Centro de Atendimento Sócioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA-SP lei sancionada pelo então governador Cláudio Lembo. Tal instituição configura-se como a atual responsável pelo atendimento a crianças e adolescentes em conflito com a lei.

O atendimento à criança e ao adolescente no Brasil passou por diferentes fases. Antes do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no entanto, não se diferenciavam os carentes dos autores de atos infracionais. Predominava a repressão e o processo de higienização social, que pode ser traduzido da seguinte maneira: as crianças e adolescentes não tinham direitos reconhecidos nem assegurados e o atendimento ministrado (geralmente, o confinamento em abrigos e internatos) não levava em conta o pressuposto da preocupação com o desenvolvimento dos jovens. Com o advento do ECA, nos anos 1990, entra em cena a Doutrina da Proteção Integral. Nela, crianças e jovens passam a ter os direitos assegurados, sendo considerados prioridade legal, uma vez que estão num período da vida fundamental para o seu desenvolvimento enquanto seres humanos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, o Código de Menores de 1979 concebido em pleno regime militar foi revogado. Assim sendo, as políticas para o atendimento das crianças e adolescentes em conflito com a lei ganharam um caráter socioeducativo¹⁶ em suas diversas modalidades, atuando como medidas judiciais, para o atendimento de crianças e adolescentes em conflito com a lei, agora chamados de atos infracionais, definidos pelo ECA como um crime ou contravenção penal. Nessa visão, são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei, devendo ser considerada a idade do adolescente à data do fato, conforme estabelece o Artigo 112:

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

I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional. (BRASIL, 1990)

¹⁶ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define que, após verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade (PSC); liberdade assistida (LA); inserção em regime de semiliberdade; e internação em estabelecimento educacional.

No Estado de São Paulo, crianças e adolescentes presos, devido ao cometimento de atos infracionais, cumprem medidas socioeducativas em uma unidade da Fundação CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz diretrizes acerca da preocupação com a continuidade da escolarização e com o oferecimento de atividades relacionadas à formação profissional dos adolescentes em conflito com a lei. No artigo 123 é exposto que, durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. O artigo 124 explicita que os adolescentes internos devem receber escolarização e profissionalização. Massaro (2010) evidencia que em uma unidade da Fundação CASA os jovens realizam diversas atividades como a escolarização formal (que é obrigatória), as oficinas culturais, pedagógicas e profissionalizantes.

A escolarização formal, ou seja, as aulas regulares relativas à Educação Básica no país, mesmo em uma unidade de internação é uma prerrogativa do Estatuto da Criança e do Adolescente que, determina ser dever do Estado garantir que todos os adolescentes tenham o direito de estar matriculados em um estabelecimento de ensino. Para atender a tal exigência legal, todos os centros de atendimento oferecem matrícula aos jovens que estão cumprindo medida socioeducativa de internação e as aulas se realizam no interior das unidades, uma vez que estão em privação de liberdade e a locomoção até uma escola seria inviável no tocante à segurança.

Uma escola estadual fica responsável pelos alunos que são matriculados em uma escola regular chamada de escola vinculadora. O mesmo acontece com os professores que entram nas unidades para ministrar as aulas.

A carga horária escolar segue o previsto na LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ou seja, 200 dias letivos por ano, mantendo os adolescentes ocupados um turno inteiro do dia, além de ocorrerem ininterruptamente de segunda a sexta-feira. Os demais cursos (culturais e profissionalizantes) acontecem de forma fragmentada em pequenos grupos e, geralmente, ocorrem duas vezes por semana com oficinas que não excedem duas horas. Desse modo, a escola é a única atividade socioeducativa que consegue abranger todos os adolescentes em um mesmo período durante o ano inteiro.

A escola tem, de acordo com Saviani (2008), a função de socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. Para isso, o trabalho pedagógico deve criar condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos, o que faz com que a escola seja responsável pelo processo de humanização dos indivíduos. Tal afirmação, segundo o autor, corrobora a ideia de Vigotski de que o homem se torna humano ao se apropriar da cultura, sendo que o “aprendizado é fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam”.

A seguir, destaca-se a importância da Educação como direito humano, em especial, aos adolescentes que estão privados de liberdade.

1.3 – A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

Todo e qualquer cidadão tem o direito, independentemente de cor, raça, credo ou situação econômica, gozar das garantias previstas constitucionalmente, em especial daquelas estampadas como direitos humanos e fundamentais. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2013). Não pode o Estado desobrigar-se do seu papel de indutor, promotor e garantidor daqueles direitos ditos como fundamentais. Onofre e Julião (2013) destacam o direito à educação como um direito humano fundamental tem alcançado cada vez mais os brasileiros, inclusive as pessoas privadas de liberdade.

Os adolescentes privados de liberdade também têm acesso à educação, que faz parte da medida socioeducativa que são obrigados a cumprir após terem praticado atos infracionais. A educação e o trabalho docente têm fundamental importância na ressocialização e na reinserção social desses jovens (NUNES E MOURA, 2019).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, reconhece o direito humano à educação e estabelece como objetivo principal o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais, a qual constituiu-se um marco histórico importantíssimo na consagração dos Direitos Humanos em escala universal.

Os direitos humanos devem ser respeitados, pois o progresso e o desenvolvimento social e econômico de uma nação são medidos pela proteção que se dá a esses direitos reconhecidos pela comunidade internacional. Nos estudos de Santana (2008), ficou clara sua concepção de que a luta pelos direitos humanos inicia-se pelo

campo da educação, meio pelo qual a pessoa interage com o mundo, com ele dialoga, o constrói e reconstrói.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco na universalização dos direitos humanos ao consagrar o valor da dignidade da pessoa humana como princípio fundamental, além de incluir em seu texto, dentre os princípios que regem o Brasil em suas relações internacionais, o princípio da prevalência dos direitos, conferindo aos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos o status de norma constitucional ao tratar da relevância conferida aos direitos e às liberdades fundamentais.

A Constituição Federal de 1988 também inovou ao dispor que os direitos sociais, elencados no art. 6º, incluindo a educação, são considerados direitos fundamentais. Assim, cabem aos Estados Nacionais o dever de obediência às regras de direitos universalmente consagrados, especialmente o direito fundamental à educação.

De acordo com Oliveira e Araújo (2013), o direito à educação como um direito humano fundamental tem alcançado cada vez mais os brasileiros, no caso das crianças em idade escolar. Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio do IBGE (2011) apresenta o índice de 98,2%, entretanto, apresenta dificuldades de implementação quando se trata do oferecimento deste direito às pessoas privadas de liberdade, ou seja, muitos são os dispositivos legais existentes, porém carecem de efetividade.

A educação escolar ofertada nas instituições de privação de liberdade como Fundação CASA e Penitenciárias encontra amparo em diversos dispositivos legais. Os principais deles são a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 214, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13005/2014, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, a Resolução da UNESCO, que tem um papel fundamental no desenvolvimento de projetos voltados à educação nas prisões, dentre outros.

A educação é instrumento de reintegração social, tanto no aspecto formativo da educação escolarizada, quanto na possibilidade de ressignificar sua aprendizagem para as novas exigências do mercado de trabalho. Conforme ressaltam Padovani e Ristum (2013, p. 978):

A escola é de extrema importância e necessária, tendo papel fundamental na concretização da medida socioeducativa, sendo o seu centro, já que a medida está atrelada à educação escolar, pois sem esta a vida do educando estaria estagnada durante o cumprimento da medida. É essencial para o futuro do adolescente que quer sair da vida do crime, pois é uma possibilidade de ascensão social além de uma ocupação saudável. É importante para que saiam com uma base de estudo em seu projeto de vida, pois sem este poderão retornar à vida infracional.

Concordamos com esses autores quanto à importância da educação em um sistema de privação de liberdade, onde na maioria das vezes os jovens têm a oportunidade de estudar. A educação é uma ferramenta de transformação social poderosa que pode ajudar os jovens infratores a trilharem um caminho diferente do seu contexto, longe da criminalidade e das drogas, ressignificando valores e com outra visão de mundo.

No capítulo a seguir abordaremos os impactos das políticas neoliberais na educação e no trabalho docente, com ênfase no contexto de uma Instituição que trabalha com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

2 – O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo são analisadas especificidades do modo de produção capitalista, com um breve histórico sobre a forma de organização estatal liberal e posteriormente o contexto do neoliberalismo. Em seguida, são discutidas as relações entre o neoliberalismo e a educação escolar, tentando compreender as práticas educativas no contexto neoliberal. Leva-se em conta nessa análise o fato de que questões técnicas, econômicas, políticas e legais não podem ser encaradas isoladamente, mas como uma unidade dialética, uma totalidade nas diferenças, dentro de um movimento concreto e histórico (FRIGOTTO, 2006).

O capítulo também aborda a atuação docente na socioeducação, no trabalho docente com adolescentes privados de liberdade, trazendo a análise de alguns documentos norteadores do trabalho pedagógico na Fundação CASA e seus impactos no lecionar nesse contexto.

2.1- BREVE HISTÓRICO

De acordo com Huberman (1967) o liberalismo é um conjunto de ideias que tem a finalidade de assegurar a liberdade individual e a propriedade privada, que

foram geradas a partir do surgimento de uma nova sociedade econômica, no final da Idade Média: a sociedade capitalista¹⁷.

Para Bobbio (2005, p.08):

[...] todos os homens, indiscriminadamente, têm por natureza e, portanto independentemente de sua própria vontade, e menos ainda da vontade de alguns poucos ou de apenas um, certos direitos fundamentais, como o direito à vida, à liberdade, à segurança, à felicidade – direitos esses que o Estado, ou mais concretamente aqueles que num determinado momento histórico detêm o poder legítimo de exercer a forma para obter a obediência a seus comandos devem respeitar, e portanto não invadir, e ao mesmo tempo proteger contra toda possível invasão por parte dos outros.

Frigotto (2006) chama de liberalismo econômico o período histórico durante o qual os processos de acumulação, concentração e centralização do capital ocorreram sob a égide da liberdade de mercado; nesse período, o papel mediador do Estado era o de permanecer às margens das atividades econômicas, limitando-se à emissão de moeda, fiscalização, empréstimos, etc., sempre visando ao bom funcionamento do mercado.

De acordo com Silva (2011), o núcleo doutrinal do Estado liberal se encontra nos fundamentos da doutrina do direito natural, para a qual o Estado nasce de um contrato social estabelecido entre homens igualmente livres, com o único intuito da autopreservação e da garantia de seus direitos naturais.

Eis os fundamentos do Estado liberal, a garantia das liberdades individuais advindas do estado natural concebida enquanto limites do poder concedido ao Estado, ou seja, as liberdades individuais são elas próprias os limites do Estado liberal. (SILVA, 2011, p 122)

As críticas ao liberalismo econômico resultaram da compreensão de que o mercado, livre das intervenções do Estado não traz benefícios a todas as classes, ao contrário, promove uma ordem desigual, e que a igualdade e liberdade ficaram apenas no campo teórico (BENTO, 2002). Para Sousa (2018), estas críticas se refletem no pensamento de diferentes autores que vão se opor ou defender os antagonismos presentes neste período. O ataque essencial à ideia liberal foi feito pelo socialismo. Os socialistas rejeitaram a ideia liberal por considerar que esta era uma fase temporária na luta interminável do homem com o seu meio. O ápice deste pensamento é, sem dúvida, a obra de Karl Marx e o desenvolvimento do materialismo histórico dialético, que será

¹⁷ Relação de produção onde a força de trabalho é tida como mercadoria, possuindo seu valor de troca dentro de uma organização de classes onde o proprietário dispõe dos meios e instrumentos de trabalho e o assalariado troca sua força de trabalho por dinheiro (capital). Ver mais sobre Capitalismo em Frigotto (1984).

abordado mais a diante, no capítulo 3 desta dissertação. Marx inaugura uma nova forma de entendimento das questões presentes no século XIX, mostrando as contradições desta sociedade que se fundamentava no Liberalismo. O pensamento liberal foi alvo das teorias socialistas desenvolvidas neste período, que denunciavam a grande desigualdade gerada pelas mudanças ocorridas.

A grande crise do mundo capitalista na década de 1930, levou o Estado a mudar sua postura Liberal, tornando-se Intervencionista. Convertendo o Estado em uma entidade capitalista, gerindo empresas lucrativas ou associando-se a grandes multinacionais, direcionando suas ações, portanto, também para a acumulação e concentração de riquezas. Para Bianchetti (2001), o Estado Intervencionista, trouxe ao modo de produção capitalista um período de relativa estabilidade. Medidas de investimentos infraestruturais e em âmbitos como saúde, educação ou moradia favoreceram “tanto o processo de acumulação capitalista, quanto à conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores” (ibidem, p. 32).

Esse período de estabilidade chegou ao fim, segundo Bianchetti (2001), em meados de 1970, produzindo-se nos grandes centros do capitalismo desenvolvido um fenômeno chamado de estagflação, a combinação de estagnação da economia produtiva com inflação dos preços. Esse aspecto em combinação com a crise política pela qual passavam os países socialistas e a crise do petróleo (mostra prática que a tese de Marx na qual as crises no capitalismo são cíclicas), fortaleceram o debate sobre ideias e teorias contrárias à participação do Estado na economia. Surgindo uma nova forma de organização estatal e econômica onde os preceitos liberais retornam repaginados e revigorados, o chamado Neoliberalismo.

Gentili (1996) entende o neoliberalismo como sendo uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 1960 e que manifestaram-se claramente já nos anos 1970. Além de expressar e sintetizar um ambicioso projeto de reforma ideológica, de construção e difusão de um novo senso comum em nossas sociedades, fornecendo coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.

O neoliberalismo constituiu e tornou-se uma doutrina hegemônica, que de acordo com Anderson (1996, p.56) “(...) trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidida a transformar todo o mundo à sua

imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”. De acordo com Gentili (1996), os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível para a crise. O capital termina por romper com as amarras impostas pelo Estado Intervencionista. O sucesso do neoliberalismo se deu, segundo Gentili (1996, p.09):

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos.

O discurso que originou este sistema tinha como argumentos os resultados negativos da crise mundial, configuradas pela dificuldade de reorganização da economia mundial, após a Segunda Guerra. Neste período predominava uma forte recessão econômica, desemprego, inflação e estagnação, ocasionando o entrave ao crescimento econômico e social. Neste contexto, os pressupostos neoliberais ganharam força como tentativa de resolução da crise econômica e social.

Para garantir o êxito desse pensamento, uma construção de um senso comum neoliberal tornou-se necessário, definido por Gentili (1996) como uma “mudança nas mentalidades”, com o desafio de garantir a construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência perniciosa da intervenção estatal.

Miqueluzzi (1997) declara que o Estado neoliberal passa não só a eliminar as regulações, como também a abandonar as obrigações que anteriormente assumia para o crescimento da produção e do consumo de massa, como investimento público em setores como o transporte, saúde, etc. Busca eliminar qualquer tipo de complemento ou gasto com o social, ou seja, com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação, etc., aumentando o fosso entre os que têm e os que não têm dinheiro, aumentando a desigualdade social.

Estes processos tiveram um impacto específico na América Latina, de acordo com Gentili (1996), ocorrendo um verdadeiro laboratório de experimentação neoliberal. A América Latina, de fato, foi o cenário do primeiro experimento político do neoliberalismo em nível mundial, no Chile com a ditadura do general Augusto Pinochet,

iniciada em 1973. Segundo Anderson (1996), Pinochet adotou seus programas de maneira dura: repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos.

A América não foi o único palco das ideias neoliberais, na década de 1980 na Inglaterra, a então primeira ministra Margaret Thatcher, adotou os preceitos neoliberais em seu governo. Anderson (1996) e Gentili (1996) destacam as políticas adotadas como: repressão às greves, uma nova legislação anti-sindical e corte de gastos sociais. Nos Estados Unidos, o presidente Ronald Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros.

Com efeito, Gentili (1996, p.12) destaca que:

Durante a segunda metade do século XX, o neoliberalismo deixou, assim, de ser apenas uma simples perspectiva teórica produzida em confrarias intelectuais, a orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista, o que inclui desde as nações do Primeiro e do Terceiro Mundo até algumas das mais convulsionadas sociedades da Europa Oriental.

Moldando a cultura, a economia e a sociedade em seus preceitos, a seguir veremos os impactos do pensamento neoliberal na educação e na formação dos professores.

De acordo com Pereira (1998), no Brasil, o movimento da reforma do Estado baseado em princípios neoliberais tem início na década de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, através do Projeto de Reforma do Estado apresentado pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), que traçava as seguintes estratégias: a privatização, a publicização¹⁸ e a terceirização¹⁹. O autor (idem, *ibidem*) também destaca que parte das estratégias do neoliberalismo tem se materializado na criação de um Terceiro Setor, termo usado por muitos autores para definir propriedades não estatais, portanto, de iniciativas privadas, mas com um sentido público.

Essas organizações privadas e autônomas voltadas para o interesse coletivo assumem um papel central na reconstrução da sociedade civil. O Estado, que tem o dever constitucional de garantir à população seus direitos sociais, transfere, para essas instituições, parte das ações sociais que referem à prestação de serviços. Com essa transferência, o Estado, independente de

¹⁸ Publicização consiste na “transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (PEREIRA, 1998)

¹⁹ Terceirização é o processo de transferência para o setor privado dos serviços de apoio ou auxiliares. Ver mais em Pereira (2009).

nível de governo, estabelece alianças com as organizações sem fins lucrativos para realizar suas competências. (JUNQUEIRA, 2004, p.34)

O Estado neoliberal em seu esforço para tornar-se mínimo, delega a instituições privadas, como ONG's (Organização Não Governamental) parte das suas responsabilidades. Na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei, como a Instituição Fundação CASA, essa parceira público-privada também ocorre. Algumas CASAS são administradas/geridas por ONG's. Esse processo de inversão de responsabilidades público-privadas pode levar à privatização dos direitos dos cidadãos, principalmente os direitos e garantias sociais (SCHEINVAR, 2006).

A educação tornou-se uma importante ferramenta para a construção de uma cultura, um modo de pensar e agir neoliberal, portanto, a reforma e o controle educacional tornaram-se indispensável na construção, manutenção e sucesso do Estado baseado nas políticas neoliberais.

2.2 – A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Mello (2000) destaca que o final da década de 1980 e ao longo da década de 1990, o Brasil deu passos significativos para universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório: melhorou o fluxo de matrículas e investiu na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. A Constituição de 1988 declara:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

A educação tornou-se gratuita e obrigatória para todos os brasileiros, principalmente para as crianças e adolescentes compreendendo a faixa de 4 a 17 anos. De acordo com Mello (2000), a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das

tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

A universalização e a gratuidade da educação básica no Brasil constitui uma contradição fulcral de acordo com Borges (2018, p.36):

O objetivo do capitalismo é produzir para acumular riquezas; para tanto, a classe dominante utiliza-se da posse da natureza e dos meios de produção (entre eles, o conhecimento) para explorar a força de trabalho da classe trabalhadora. Outorgar a essa classe a posse dos meios de produção constituir-se-ia em um obstáculo para o processo de acumulação; portanto, o trabalhador não pode deter tais meios, incluindo o conhecimento; contudo, sem conhecimento o trabalhador também não consegue viver na sociedade capitalista, tampouco produzir. O desafio colocado então é o de ofertar uma educação básica, um mínimo de instrução que seja positivo para o processo de acumulação, não comprometendo a ordem social.

Constitui-se um grande desafio para a classe dominante proporcionar uma cultura intelectual historicamente veiculada pela escola para a classe trabalhadora, como, por exemplo, a alfabetização e a capacidade de calcular, inclusive para alimento das transações com a mediação do dinheiro, sustentadas não pelos costumes orais, mas pelo direito positivo e incentivando o consumo.

A promulgação da Lei no 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segundo Mello (2000) desencadeou a geração de reformas educacionais, incluindo as diretrizes e parâmetros curriculares com duas características a serem destacadas: não se trata mais de reformas de sistemas isolados, mas sim, de regulamentar e traçar normas para uma reforma da educação em âmbito nacional; e atinge o âmago do processo educativo, isto é, o que o aluno deve aprender, o que ensinar e como ensinar.

Para Gentili (1996), dentro do contexto neoliberal, o objetivo político de democratizar a escola está subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais, onde, na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise. De acordo com Gentili, (idem, *ibidem*) para os neoliberais, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos

escolares. Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Gentili (1996, p.11) completa que “Segundo os neoliberais, esta crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas”.

A estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o “*entrepreneur, o consumidor*” conceitos usados por Gentili (1996), portanto, o culpado pela crise no sistema educacional é o modelo de Estado assistencialista.

Dentro lógica neoliberal a educação se configura em um verdadeiro mercado, inclusive seguindo padrões e estratégias para eficiência e controle. Ball (2002) e Gentili (1996) destacam o papel central do Banco Mundial e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) gerenciando e controlando essas reformas e suas estratégias.

As reformas neoliberais na educação visam basicamente:

- a) por um lado, a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares)
- b) por outro, a necessidade de articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. (GENTILI, 1996, p.16)

Esses conceitos seguem os sinais do mercado de trabalho, orientando as políticas públicas no setor educacional e os mecanismos de controle e qualidade assemelham-se ao mundo empresarial isto é, “as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgar seus resultados), como se fossem em presas produtivas” (GENTILI, 1996, p.16). A escola produz um determinado produto, uma mercadoria: o conhecimento e o aluno escolarizado, portanto suas práticas e seus profissionais devem estar submetidos a critérios de avaliação e controle que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível.

Para os neoliberais a escola precisa de uma grande reforma, estar adequada aos preceitos liberais, onde o controle do que é ensinado e como se é ensinado faz toda a diferença, por isso a urgência em reformar o sistema educacional e indo além reformando os professores, como destaca Ball (2002) o controle da identidade social do professor, da sua alma.

No que concerne às reformas na educação vemos uma grande contradição no Estado neoliberal, pois, é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica das instituições escolares e dos professores.

Uma dinâmica estabelecida pelas reformas neoliberais é a *descentralização-centralizante e a centralização-descentralizada*, termos usados por Gentili (1996) para definir uma resposta da classe dominante diante dos supostos perigos do planejamento estatal e dos efeitos improdutivos das burocracias governamental e sindicais. Transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e desta para a esfera municipal: municipaliza-se o sistema de ensino.

Ball (2002) utiliza o termo “*descontrole controlado*”, emprestado de Du Gay (1996) onde propõe-se um novo modelo de regulação, para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se, assim, interferência "perniciosa" do centralismo governamental; desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com organizações dos trabalhadores da educação (sindicatos); flexibilizam-se as formas de contratação e retribuições salariais dos docentes, etc.

Os professores estão sendo formados sob essas óticas neoliberais para atuarem junto ao sistema educacional, reproduzindo o que aprenderam.

(...) no contexto desses processos de modernização conservadora, as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, experts e até consultores de empresas!) planejados de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta transferibilidade (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações). (GENTILI,1996, p. 20)

A formação docente é entendida como um treinamento ofertado aos professores, com grande poder disciplinador, tornando-os meros reprodutores, profissionais neotecnicistas, como qualquer outra profissão.

Ball (2002) destaca que no contexto das reformas neoliberais os professores são entendidos como sujeitos empresariais, profissionais neoliberais e o pagamento deve ser de acordo com a produtividade e o desempenho. O autor também trabalha o conceito de performatividade entendido como:

(...) uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. (BALL, 2002, p.04)

Novos papéis e subjetividades são criadas conforme os professores são "re-trabalhados" como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. A performatividade atinge profundamente a percepção do eu, onde nesse âmbito de comparações, desempenhos e avaliações, os indivíduos e as instituições fazem o necessário para se destacarem ou sobreviverem.

No controle de desempenho e na aplicação das políticas públicas nas escolas, têm papel fundamental à figura do gestor, que, de acordo com Ball (2005), "(...) desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando a substituição por sistemas empresariais competitivos". O trabalho e a função do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis pelo bem estar da organização, o conhecido jargão de "vestir a camisa da empresa" e esse gerenciamento é introduzido de forma sutil, através de avaliações, análises, formas de pagamentos ligadas ao desempenho (bônus).

Os professores que atuam nas Unidades da Fundação CASA estão sujeitos e a mercê dessas reformas neoliberais. Veremos a seguir como se configura a formação e a atuação dos docentes nesse contexto. Destacamos alguns documentos que norteiam e direcionam a atividade docente nos Centros de Atendimento Socioeducativo, assim como a atuação docente nesse contexto.

2.3 - A ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

A medida socioeducativa não deve ter somente um caráter punitivo, como vimos na legislação sobre o tema, e a escola tem uma fundamental importância na ressocialização e na ressignificação de valores dos adolescentes em conflito com a lei.

De acordo com Facci (2010, p.308), Vigotski, ao elaborar sua teoria, “tinha clareza da importância da escola para o desenvolvimento individual daquela nova sociedade, na transformação socialista do homem. Ele via na coletividade a formação motora para a emancipação dos homens”.

Ressalta-se a ideia de Vigotski de que o homem se torna humano ao se apropriar da cultura, sendo que o “(...) aprendizado é fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam” (FACCI, 2010, p.302). Assim, o professor tem, papel fundamental nesse processo.

Para Saviani (2008), a escola tem a função de socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. Para isso, o trabalho pedagógico deve criar condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos, o que faz com que a escola seja responsável pelo processo de humanização dos indivíduos.

A escola, nesse contexto, pode tornar-se uma oportunidade de inclusão. É importante que sua estrutura, sua ação e sua metodologia garantam uma educação social que busque desenvolver atitudes e habilidades, preparando os adolescentes para o convívio, para atuar como pessoas e futuros profissionais, visando ao protagonismo juvenil Costa (2006b) e Volpi (2002).

De acordo com os autores Costa (1997) e Volpi (2002), o projeto educacional das unidades de internação deve ser voltado à formação da cidadania plena²⁰, com programas que visem a atender adolescentes com certa especificidade, tendo, em seu conteúdo pedagógico, elementos que compõem o artigo 6º do ECA, “ os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”. (BRASIL, 1990)

De acordo com Padovani e Ristum (2013) a escola, em algum momento, foi excludente na vida desses adolescentes, seja por não compreender sua realidade ou não se adequar a ela, durante o cumprimento da medida socioeducativa.

²⁰ A ótica da cidadania plena para os autores significa: o direito de ter direitos, de conhecer seus direitos, de criar novos direitos, de participar da conquista dos seus direitos.

O grande desafio das unidades de internação, segundo Gonzalez (2006), é buscar uma maneira de contribuir para mudar a situação de vulnerabilidade dos jovens que lá se encontram, com atividades pedagógicas que permitam aos adolescentes ter uma experiência dos processos não apenas de aprendizagem, mas de socialização, fazendo com que eles percebam essa socialização como uma fonte de transformação de sua realidade. Conforme apontam Padovani e Ristum (2013) as ações desenvolvidas no interior dessas instituições buscam a reinserção social, através da escolarização, da preparação para o mercado de trabalho, da reflexão acerca de suas ações e consequências, tendo em vista a não recidiva em atos infracionais, portanto, ações deveriam refletir esse objetivo.

Olic (2017) considera a escola como a principal atividade pedagógica da medida socioeducativa de internação, não por ser melhor ou mais eficaz que as outras ações pedagógicas, e sim por mobilizar uma rede mais ampla de arranjos, isso acontece porque a escola mantém os adolescentes ocupados um turno inteiro do dia, além de ocorrerem ininterruptamente durante a semana. Os demais cursos (culturais e profissionalizantes) acontecem de forma fragmentada em pequenos grupos e, geralmente, ocorrem duas vezes por semana com oficinas que não excedem duas horas. O autor declara ainda que, desse modo, a escola é a única atividade socioeducativa que consegue abranger todos os adolescentes em um mesmo período durante o ano inteiro, pois grande parte do tempo em que cumprem a medida socioeducativa os alunos passam com os professores da escola regular.

Outro ponto a se destacar na atuação docente e principalmente com adolescentes privados de liberdade, ou seja, em conflito com a lei e que estão passando por um processo de reclusão e exclusão é de interrogar-se da função social dos professores enquanto intelectuais. Para Giroux (2003), as escolas configuram-se como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimentos. As escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Nessa ótica, destaca-se que o professor, na perspectiva crítica-emancipadora, busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Giroux (2003, p.162) define a perspectiva crítica-emancipadora como:

Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática–, numa indissociação entre ambas: teoria e prática.

Em face dessas considerações, os professores que atuam no contexto da privação de liberdade precisam promover a autonomia intelectual dos adolescentes, buscando favorecer a conscientização quanto aos processos políticos e sociais que os cercam, o que pode contribuir para uma visão mais crítica sobre sociedade em que vivem.

A seguir são apresentadas informações sobre os documentos que orientam o trabalho educativo na Fundação CASA.

2.3.1 – DOCUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA FUNDAÇÃO CASA

A escolarização nas Unidades de Internação da Fundação CASA é oferecida como um projeto em parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) e da Secretaria de Justiça e Defesa e Cidadania por meio da Fundação CASA. Alguns documentos norteiam essa escolarização, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Caderno da Superintendência Pedagógica, Educação e Medida Sócioeducativa: Conceitos, diretrizes e procedimentos (2010), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2012, Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB Fundação CASA/Gerência Escolar N ° 01 de 2017 e o Plano Político Pedagógico (PPP) da Unidade Fundação CASA.

De acordo com Iversen (2011, p.73):

A missão de uma Unidade Socioeducativa é promover o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente em regime de internação e internação provisória, assegurando ao adolescente e à família a perspectiva de construção de suas histórias, respeitando os princípios e a dignidade humana, estabelecendo um plano de convivência, em que as áreas jurídica, educacional, da saúde e social devem dialogar em consonância com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), sendo que este reafirma as diretrizes do ECA, sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa.

Vinculada à Diretoria Técnica da Fundação CASA, a Superintendência Pedagógica tem por competência institucional estabelecer e implementar as diretrizes e políticas educacionais da instituição. É este órgão que determina os rumos do atendimento pedagógico para a internação provisória e as medidas socioeducativas de

internação e semiliberdade, seguindo as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O ECA garante a todas as crianças e adolescentes o acesso à educação escolar, cultura, esportes e lazer. E isso vale também para os jovens em medidas socioeducativas. O papel da Superintendência é que estes direitos sejam garantidos, de acordo com as especificidades do atendimento – isto é, observando as diferenças entre a internação provisória e as medidas socioeducativas de semiliberdade e internação. É por isso que a Superintendência Pedagógica está dividida em quatro áreas: Ensino Formal ou Escolar, Educação Física e Esportes, Arte e Cultura e Educação Profissional. Cada uma destas áreas é atendida por uma gerência vinculada à superintendência.

A seguir, são destacados aspectos principais de alguns desses documentos:

2.3.2 - CADERNO DA SUPERINTENDÊNCIA PEDAGÓGICA, EDUCAÇÃO E MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: CONCEITOS, DIRETRIZES E PROCEDIMENTOS (2010)

O Caderno da Superintendência Pedagógica, Educação e Medida Socioeducativa: Conceitos, Diretrizes e Procedimentos (2010, p.04), estabelece sua finalidade e a função da Superintendência Pedagógica:

Esta publicação, elaborada a partir de estudos e experiências práticas vividas pelos educadores e adolescentes atendidos no Estado de São Paulo, tem por objetivo fixar e uniformizar diretrizes nos atendimentos adstritos à Superintendência Pedagógica, que coordena as atividades dos ensinos formal, de iniciação profissional, arte e cultura e desportivo.

No caderno é salientado que a medida socioeducativa de conteúdo ético-pedagógico é ofício, direto ou indireto, de todos os servidores da fundação, que devem manifestar os valores da Justiça, Ética e respeito ao ser humano em seu ofício cotidiano como uma única forma possível de agir com coerência e os limites da legalidade.

Essa Superintendência compõe, em conjunto com as Superintendências da Saúde e de Segurança, a Diretoria Técnica da Fundação CASA, sendo sua competência estabelecer e implementar diretrizes e políticas de atendimento pedagógico para as internações provisória, semiliberdade e unidades de internação.

O Caderno destaca os campos de atuações educativas das Unidades da Fundação CASA, nos eixos: Educação Escolar, Educação Profissional, Arte e Cultura e Educação Física e Esportes. No tocante à Educação Escolar, as classes escolares instaladas nas unidades pertencem administrativamente às escolas da Rede Estadual de Ensino, chamadas de escolas vinculadoras. Os professores têm sua vida funcional vinculada à escola vinculadora e são contratados através de processo seletivo, conforme segue:

Este processo procura identificar os professores que apresentam o perfil condizente com as especificidades do trabalho docente no contexto da privação de liberdade. A necessidade de seleção de profissionais que se adaptem a esse sistema de trabalho, aliado à abertura e fechamento de salas a qualquer época do ano, impossibilita a atribuição de aulas aos professores concursados. (Caderno da Superintendência Pedagógica, Educação e Medida Socioeducativa: Conceitos, Diretrizes e Procedimentos, 2010, p.35).

O documento também dispõe sobre o coordenador pedagógico, um elo entre a Superintendência Pedagógica e os professores da rede estadual. Enquanto gestor do setor é o responsável pela formação da equipe docente, uma equipe coesa e engajada, e sobretudo convicta da viabilidade operacional das prioridades assumidas pelo projeto político-pedagógico (PPP) da unidade.

O processo de seleção, atribuição e avaliação dos professores da rede estadual interessados em atuar em uma unidade da Fundação CASA também é norteado pelo documento o qual destaca alguns aspectos como:

Realização de avaliação bimestral do corpo docente. Os critérios deverão estabelecer o proposto pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) e pela Fundação CASA.

Elaboração de um instrumental específico de avaliação, com a participação do Supervisor da Diretoria de Ensino, devendo ser datado e assinado tanto pelo professor como pelo coordenador pedagógico e o Diretor da Unidade, com visto de ciência e anuência da Direção da Escola Vinculadora e Supervisor da Diretoria de Ensino. (Caderno da Superintendência Pedagógica, Educação e Medida Socioeducativa: Conceitos, Diretrizes e Procedimentos, 2010, p 76)

Assim sendo, é ressaltado que os professores são avaliados bimestralmente. Em caso de uma avaliação negativa pode perder as aulas atribuídas na unidade e ser substituído. O documento também menciona uma verba para a compra de alguns materiais destinados aos trabalhos em sala de aula pelos professores, como: cartolina, papel crepom, cola quente, canetinhas, TNT, etc. O caderno esclarece a destinação de uma verba pela SEE através da diretoria de ensino e da Escola Vinculadora, gerida pela coordenação pedagógica, que fornece uma lista de materiais

pleiteados pelos docentes, sempre considerando o valor per capita destinado a cada unidade.

A carga horária e as disciplinas ofertadas seguem a Base Nacional Comum Curricular e as diretrizes preconizadas pela LDB, seguindo o calendário da Escola Vinculadora e da Diretoria de Ensino.

2.3.3 - SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE), LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012

Em 2006, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), por meio da Resolução n. 119/06, apresentaram o SINASE como fruto de uma construção coletiva entre as várias esferas de governo, especialistas e operadores do sistema de garantia de direitos. Esse processo democrático e estratégico, cujo tema tem mobilizado a opinião pública, ocorreu a partir de 2002, pois era necessário discutir parâmetros para orientar a prática socioeducativa nacional.

Segundo Irvesen (2011), a Associação Nacional dos Magistrados da Infância e Juventude discutia a possibilidade da criação da Lei de Execução das Medidas Socioeducativas, mas verificou-se que seria necessária a criação de parâmetros que não reforçassem a tendência à prisionalização (SINASE, 2006). Tendo em vista as práticas relatadas, verificou-se a necessidade da elaboração de parâmetros e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas no âmbito nacional. Nasce então o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), visando direcionar o atendimento destinado a adolescentes autores de ato infracional.

Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. (SINASE, 2012)

O SINASE é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Busca responder o que deve ser feito no enfrentamento de situações de violência que envolve

adolescentes autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas.

a) prevalência da ação socioeducativa sobre aspectos meramente sancionatórios: as medidas socioeducativas possuem uma natureza sancionatória e outra sócio-pedagógica, com sua execução condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que proporcionem a formação da cidadania. Dessa forma, sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica;

b) Projeto Sócio-Político-Pedagógico (PSPP) como ordenador de ação e gestão: os programas devem ter, obrigatoriamente, projeto pedagógico claro e escrito de acordo com os princípios do SINASE. Sua efetiva e conseqüente operacionalização estará condicionada à elaboração do planejamento das ações (mensal, semestral, anual) e monitoramento e avaliação (de processo, impacto e resultado), desenvolvido de modo compartilhado (equipe institucional, adolescentes e famílias). (SINASE, 2012)

Em seu artigo oitavo, o SINASE deixa claro que não visa à substituição do ECA, mas reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Também está de acordo com a Doutrina da Proteção Integral, que diz da necessidade de especial respeito à criança e ao adolescente, visto sua condição de pessoa em desenvolvimento e sua situação de vulnerabilidade.

Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). (SINASE, 2012)

O documento aborda a formação de uma rede, onde a política de aplicação de medidas socioeducativas, não pode estar isolada das demais políticas públicas. Os programas de execução do atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes, já citados anteriormente (saúde, defesa, jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc.)

O SINASE prioriza a aplicação de medidas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) em detrimento das restritivas de liberdade (semiliberdade e internação em estabelecimento educacional), o que de acordo com Iversen (2011) somente devem ser aplicadas em caráter de excepcionalidade e brevidade, buscando reverter a tendência crescente de internação dos adolescentes e confrontar sua eficácia invertida, uma vez que se tem constatado que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo.

O SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), como sistema integrado, deve articular os três níveis de governo Nacional, Estadual e Municipal para o desenvolvimento desses programas de atendimento, considerando-se a intersectorialidade e a corresponsabilidade da família, comunidade e Estado.

2.3.4 - DOCUMENTO ORIENTADOR CONJUNTO SEE/CGEB E FUNDAÇÃO CASA Nº01 (2010)

A Secretaria Estadual de Educação (SEE), em conjunto com a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), Núcleo de Inclusão Educacional (NINC) e a Fundação CASA, por meio de sua Gerência Escolar, articularam esse documento, fruto de um trabalho conjunto, com foco na qualificação da oferta de escolarização aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado. O trabalho está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, além do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei 12.594/2012.

O documento apresenta orientações ou subsídios sobre o trabalho neste contexto e destina-se a todos os funcionários da SEE e da Fundação CASA que atuam ou venham a atuar na escolarização ofertada à adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado no Estado – cuja oferta é, atualmente, desenvolvida por meio da vinculação de classes a Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Entende-se, portanto, que se configura como um instrumento metodológico, visando garantir o acesso ao direito à Educação, conforme segue:

O presente Documento está organizado em dez principais tópicos, que apresentam procedimentos administrativos e aspectos pedagógicos que devem ser observados na oferta da Educação Básica a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Estado de São Paulo, tais como: matrícula, atribuição de aulas, abertura de classes, orientações pedagógicas gerais, sugestões de materiais de leitura e aprofundamento sobre o tema, dentre outros. (Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA Nº01, 2010, p 05)

As informações deste documento centralizam-se, principalmente, em estratégias para se desenvolver uma prática educativa pública e gratuita, que garanta o acesso, a permanência, o atendimento às diversidades e a qualidade da aprendizagem, nos diferentes contextos e cumprimento de medidas em que se encontram os alunos. No texto é considerada como fundamental uma postura democrática, dinâmica e flexível no

trabalho com classes nos Centros da Fundação CASA, em atendimento à heterogeneidade e rotatividade dos alunos.

De acordo com o Documento Orientador (2010), no cumprimento de medida socioeducativa de internação, a escolarização segue as orientações da oferta regular de ensino fundamental (Anos Iniciais e Finais) e de ensino médio, a partir do Currículo do Estado de São Paulo. A organização curricular estrutura-se em anos/séries anuais, com duração de, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, em horas-aula de 50 minutos cada e distribuição das disciplinas e carga horária previstas nas matrizes do período diurno do ensino fundamental anos iniciais, anos finais e ensino médio. Quando se fizer necessário, as classes podem ser constituídas por alunos de diferentes anos/séries (multisseriadas) do mesmo segmento de ensino.

Tal documento estabelece que a especificidade do trabalho com alunos que se encontram no sistema socioeducativo, em São Paulo, na Fundação CASA, exige do docente que atua nas classes em funcionamento nos Centros, além da habilitação profissional, um perfil adequado ao projeto educacional desenvolvido, para atender ao disposto na legislação vigente, bem como a especificidade pedagógica deste trabalho.

Reitera que, em virtude da especificidade de atuação docente nesse contexto, é necessária a contratação de professores por perfil, tornando-se necessário avaliar de modo dialógico e continuamente, para além do momento da atribuição de aulas e recondução de professores, o desempenho do profissional no exercício de suas funções.

Nessa perspectiva, a Avaliação de Desempenho Docente constitui-se um mecanismo para a recondução²¹, para ministrar aulas no sistema socioeducativo e também submetê-lo, no exercício de suas funções, às avaliações periódicas de desempenho, possibilitando ao mesmo adaptar-se, enfrentar desafios, colocar em prática seus conhecimentos e construir relações de confiança, sempre com responsabilidade e comprometimento para com o trabalho pedagógico.

O Documento Orientador também aborda a avaliação docente, destacando os seguintes itens a serem avaliados: Assiduidade, Disciplina, Capacidade de iniciativa, Responsabilidade, Comprometimento com a Administração Pública, Eficiência e Produtividade. As avaliações são trimestrais, tanto em âmbito local (escola

²¹ Os professores que são avaliados positivamente são reconduzidos, ou seja, suas aulas mantidas para o semestre seguinte.

vinculadora e Centro), quanto ratificação (ou não), pela regional (Comissão de Avaliação Docente), deverão ser registradas em pareceres/documentos, indicando os motivos e fundamentos da avaliação, que possibilitem a ciência do professor avaliado e consulta posterior. O docente que, no somatório dos pontos obtidos, alcançar pontuação inferior a 50% (cinquenta por cento) do total da pontuação não será reconduzido, devendo ser informado por escrito sobre a avaliação pela Comissão, em observância ao contraditório e ampla defesa.

Para atuar em um Centro de Internação (CI), também conhecido como Unidade de Internação (UI), o docente precisa estar de acordo com a (Resolução Conjunta SE/SJDC 2/2017):

§ 3º - Os docentes, que atuarão nos CI, deverão atender aos seguintes requisitos:

1. conhecer a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Estatuto da Criança e do Adolescente e Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;
2. saber utilizar metodologias flexíveis, observando o Currículo do Estado de São Paulo e promovendo continuamente a autoestima dos alunos, a autonomia, a cidadania, a solidariedade e a cultura educacional, com vistas à continuidade dos estudos;
3. ser assíduo e pontual, observando os horários de entrada e saída no CI para a atividade docente, e os procedimentos de segurança a serem cumpridos;

Algumas orientações pedagógicas são delineadas no documento, destacando uma abordagem educacional baseada na educação como direito de todos, sobretudo nos direitos humanos, possibilita a inclusão social e o aprendizado baseado na cooperação, no diálogo e na solidariedade, isto é, no “aprender a conviver”. Essa abordagem qualifica as ações educacionais, por meio de práticas de ensino participativas e centradas na busca pela igualdade e equidade.

Nesse aspecto, estabelece que é fundamental contar com estratégias que contribuam para um trabalho pedagógico dinâmico, atual e flexível, por exemplo, por meio de temas, oficinas, e, quando for o caso, pela adaptação curricular, considerando a heterogeneidade de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Estado e com vistas à uma reflexão atual sobre as competências, habilidades profissionais e papel da escola, em sintonia com as diretrizes institucionais da SEE e com o Currículo do Estado de São Paulo.

A formação continuada dos professores é explicitada no documento orientador e na oferta da Educação Básica do Estado. Esta é atribuição da Escola de formação da SEE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), além das formações realizadas pelas Diretorias de Ensino e momentos formativos das Unidades Escolares²².

Além dos Cursos ofertados pela EFAP, as equipes das Diretorias de Ensino da SEE realizam momentos e ações formativas com os professores, em nível regional, por exemplo, por meio do seu Núcleo Pedagógico ou, localmente, em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Em nível central, as Coordenadorias da SEE realizam orientações técnicas (OT), videoconferências (VC) e/ou Documentos Orientadores, subsidiando as DE, de acordo com as diretrizes da SEE e com as demandas apresentadas e as possibilidades técnicas e orçamentárias.

Cabe frisar que a formação contínua dos profissionais para atuarem no sistema socioeducativo, por meio de condições institucionais concretas em cursos e atualizações, é um aspecto essencial para a promoção de ações mais efetivas dentro das unidades de internação, como apontam Padovani e Ristum (2013).

2.3.5 - PROCEDIMENTOS DE SEGURANÇA PARA ACESSO AOS CENTROS DA FUNDAÇÃO CASA

O documento apresenta os procedimentos de segurança vigentes para acesso aos Centros da Fundação CASA, com base na Portaria Normativa 113/2006, 073/2004, Regimento Interno 224/2012 e Caderno de Superintendência de Segurança e Disciplina. No texto são descritos a seguir os procedimentos que deverão ser observados pelos professores e demais profissionais da Educação envolvidos na oferta de escolarização nos CI e CIP, a saber:

1. Chegada e entrada nos Centros: os professores deverão portar documento pessoal para identificação, tal como RG ou CNH, para adentrarem os Centros da Fundação CASA ou Regionais, bem como fornecer informações pessoais e complementares solicitadas, para cadastro e acesso ao Centro, pelos profissionais da Fundação CASA – devidamente identificados.

1.1. O professor deve ser assíduo e pontual, estando presente no Centro no horário previsto para o desenvolvimento das aulas a ele atribuídas,

²² Por meio de seus portais eletrônicos é possível acompanhar a oferta de Cursos, Videoconferências, Programas de formação e Materiais de referência: <http://www.rededosaber.sp.gov.br> ou www.escoladeformacao.sp.gov.br.

observando o tempo necessário para realização dos procedimentos de identificação e revista na entrada no Centro.

2. Revista: deverá submeter-se a procedimento de revista externa quando da entrada e saída dos Centros, em conformidade com a Portaria Normativa 073/2004. A revista será extensa aos objetos e veículos.

3. Não é permitido: não é permitido o acesso aos Centros portando armas, aparelhos de telefonia móvel celular, filmadoras, máquinas fotográficas ou qualquer outro aparelho eletrônico que possa representar risco para a segurança. Tais objetos que, eventualmente, o professor esteja portando, serão guardados em espaço indicado pelo Centro.

3.1 A Direção do Centro poderá, excepcionalmente, autorizar, mediante despacho fundamentado, o ingresso de filmadoras, máquinas fotográficas ou equipamentos de som nas dependências do Centro, caso verifique como necessário para a prática de atividades pedagógicas, em consonância com o planejamento das aulas.

3.2 Não fornecer nenhum material ao aluno que não esteja previsto no plano de aula.

3.3 Não fornecer informações acerca dos alunos/adolescentes de diferentes Centros que, eventualmente, possa conhecer.

3.4 Orienta-se que o professor faça a conferência de todos os materiais a serem utilizados antes e após as atividades escolares, fazendo a contagem e o registro dos mesmos, para garantir a entrada e saída de todos os materiais. (Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA Nº01, p. 42)

Os professores que atuam no sistema socioeducativo são orientados no tocante aos procedimentos de segurança. Para entrar no Centro de Internação o professor passa por uma revista na portaria e não pode fazer uso e portar celular e/ou equipamentos eletrônicos e todo o material escolar portado é conferido e anotado. Os docentes também assinam um livro de entrada de pessoal na unidade, onde marcam o nome, registro geral (RG) e o horário de entrada e saída.

A entrada de equipamentos eletrônicos ou de materiais para trabalhos pedagógicos são autorizados mediante uma Circular Interna (CI) assinada pela coordenação pedagógica ou pela gerência. Os materiais para uso em sala de aula, como: lápis, borracha, caneta, giz, etc., portados pelo docente são conferidos na entrada da sala de aula por um agente de segurança e recontados na saída e assim sucessivamente em todas as salas onde o docente lecionar. Para as professoras, é obrigatório o uso de um jaleco e proibido o uso de rupa justa ou com decote. O uso de bermudas é vedado tanto para os professores e como para as professoras.

Cabe destacar que um agente fica na porta da sala de aula, observando os adolescentes e o professor, quando necessário (em caso de brigas ou discussão entre os adolescentes ou o professor) fazem uma intervenção e o adolescente é encaminhado

para uma orientação²³, o agente também intervém quando um ou mais alunos precisam sair da sala de aula para serem encaminhados para medicação ou algum procedimento necessário.

Nesse sentido, Olic (2017) destaca em seus estudos a importância da direção e a seu corpo funcional garantir que o dia letivo transcorra normalmente. Para tanto, é preciso que os agentes de apoio socioeducativo (segurança) levem os alunos para a sala no horário de início das aulas e acompanhem as atividades de perto durante todo o turno.

Para Gualberto (2011), um ponto que merece destaque é a relação entre agentes socioeducativos e professores. Segundo o autor, há disputa de poder de ambos, a relação é caracterizada por tensão, onde nem todos os agentes percebem a importância da escola no centro socioeducativo e são cooperativos com o trabalho: interrompem as aulas com frequência, aceitam as provocações dos alunos, causando situações complicadas, conversam na porta da sala com outros agentes ou com adolescentes durante a aula, muitas vezes atrapalhando o andamento da mesma.

2.3.6 - O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA UNIDADE PESQUISADA.

O PPP é que irá determinar, a partir de um diagnóstico da realidade do centro, qual será o modelo de atenção e o referencial teórico de trabalho. O Projeto Político Pedagógico da Fundação, no que diz respeito à medida de internação pauta-se no atendimento individualizado do adolescente, que inicia-se no diagnóstico polidimensional²⁴, aplicado pelas equipes Psicossocial, Saúde, Pedagógica e de Segurança, juntamente com a família e o próprio adolescente, que é sujeito do seu processo de desenvolvimento. Este processo é chamado Plano Individual de Atendimento (PIA).

Esse plano é colocado em prática para que o protagonismo juvenil seja estimulado e promovido, além da busca do projeto de vida do adolescente, como foco para diminuir a possibilidade de reincidência e, principalmente, de colocar-se em outras situações de risco, tendo como formas de trabalho a

²³- A orientação é uma conversa entre o adolescente, profissionais da segurança e do pedagógico sobre a atitude ou ação cometida. (Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA Nº01)

²⁴ O diagnóstico polidimensional de acordo com o documento orientador, deve ser um instrumento de conhecimento da história, características e demandas de cada adolescente por parte dos profissionais que o atende. (Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA Nº01).

corresponsabilidade da família e da comunidade, os grupos operativos e de intervenções sócio-terapêuticas. (www.fundacaocasa.sp.gov.br)

Todos os Centros de atendimento socioeducativo possuem um Projeto Político Pedagógico como explicita o próprio site da Fundação Casa:²⁵

Todos os centros socioeducativos da Fundação CASA pautam o atendimento por meio do plano político-pedagógico, também conhecido pela sigla PPP. Anualmente, cada um dos centros socioeducativos da instituição – sejam eles de atendimento inicial, internação ou de semiliberdade – fazem a revisão do PPP, com a participação de todos os funcionários. (www.fundacaocasa.sp.gov.br)

Deste modo, entende-se que o documento é importante, pois deve subsidiar a atuação docente na unidade, sendo um dos principais norteadores das atividades pedagógicas desenvolvidas no Centro de Internação.

A presença da gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394/96, norteia a construção do PPP, onde, segundo LÜCK (2006, p. 22):

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. Esta, aliás, é condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos. Entende-se que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos.

A gestão democrática está associada à organização de ações que desencadeiam a participação na tomada de decisões em todas as questões que envolvam a escola e a política educacional.

Segundo Guedes et al. (2017), a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é um momento decisivo para os futuros passos que efetivarão o projeto de escola, de sociedade e de cidadania definido coletivamente. Um instrumento dessa natureza não pode ser elaborado apenas por um pequeno grupo ou por profissionais alheios à cultura e ao dia a dia da instituição, mas precisa ser fruto de diálogo, debates e participação plural, para que práticas desse tipo possam constituir a cultura da organização escolar.

²⁵ Acessado no site <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=modelospedagogicos&d=11> em 20/09/2018.

Bortoluzzi (2008) afirma que a escola, sendo um espaço social e democrático, deve oportunizar uma gestão democrática visando à participação da comunidade escolar de forma direta e efetiva na elaboração do planejamento das suas ações educacionais. Dentro deste contexto, utiliza-se do Projeto Político-Pedagógico que é um instrumento de planejamento cuja importância está para além de uma perspectiva de eficiência, alcançando o nível de pacto político e democrático, pois permite a participação de todos com igual responsabilidade e cooperação. A autora ainda destaca que a construção do PPP somente terá uma perspectiva emancipatória na medida em que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar participem da sua elaboração e de fato passem a assumir um compromisso com a totalidade do trabalho educativo.

Na unidade pesquisada, o PPP foi solicitado junto à coordenação pedagógica para ser conhecido e analisado, porém não tivemos acesso ao documento. Em uma oportunidade, a coordenação alegou não estar de posse do mesmo, em outra foi mencionado que o documento não estava de fácil acesso. Assim, não foi possível fazer a consulta e análise deste documento.

3 – REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste terceiro capítulo são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa: o materialismo histórico dialético, em sua constituição tridimensional de visão de mundo, método e práxis, e o conceito de sentido, proposto por Vigotski, segundo a teoria histórico-cultural. Em seguida, é apresentado o local/contexto da pesquisa, os participantes do estudo, as estratégias metodológicas utilizadas para coleta de dados, assim como os procedimentos de análise dos dados.

3.1 – O MATERIALISMO HISTÓRICO - DIALÉTICO

Karl Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, viveu em vários países da Europa no século XIX de 1818 a 1883. Na busca de um caminho epistemológico, ou de um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava, superou (no sentido de incorporar e ir além) as posições de Hegel²⁶ no que dizia respeito à dialética e conferiu-

²⁶ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Stuttgart, 27 de agosto de 1770 – Berlim, 14 de novembro de 1831) foi um filósofo alemão. É considerado um dos mais importantes e influentes filósofos da história e do Idealismo Alemão.

lhe um caráter materialista e histórico, desenvolvendo o materialismo histórico dialético.

Desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas.

O Materialismo Histórico-dialético, no qual o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vem se organizando através de sua história), a reflexão teórica para ser materialista-histórica e dialética faz uma análise da realidade em função da ação para transformá-la. Realidade esta sustentada pela estrutura econômica, entendida como o conjunto das relações sociais (políticas, ideológicas, culturais, educacionais) que os homens estabelecem na produção e reprodução material de sua existência a qual define, em última instância, as relações sociais compõe o referencial teórico metodológico desta pesquisa. Isto implica na ideia de que a realidade é marcada pela dinâmica, pelas contradições e pelas múltiplas determinações que são geradas nas relações sociais, concretas e históricas.

Para Frigotto (2000, p.73), a dialética materialista histórica consiste em:

(...) uma postura, ou concepção de mundo enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz – fundamentos, origem) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Um fenômeno não pode ser apreendido desvinculado do contexto social e histórico. O caráter histórico refere-se à ideia de que a realidade não é estática, é um processo, fruto de sucessivas construções estabelecidas no interior das relações sociais em um espaço que é essencialmente concreto.

Kosik (1976, p.15) entende a dialética como “o pensamento crítico que se propõe a compreender ‘a coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. O objeto da dialética para esse autor é sempre real, factível, determinado historicamente numa sociedade dinâmica, onde ocorre a passagem do plano abstrato (que considera parte do objeto real da dialética) para o todo da concreticidade e vice-versa; “do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto

para o sujeito e do sujeito para o objeto”. Esse autor denomina o processo da passagem do abstrato ao concreto e vice-versa como “dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões” (Ibidem, p. 30)

Entender os conhecimentos e as experiências constituídas ao longo da história é um recurso indispensável para se conhecer os fatores que interferem e moldam uma determinada realidade.

Os princípios (ou leis) da dialética, em Marx e Engels, como aponta Lima (2001) foram depois desses, assim caracterizados:

1º) Tudo se relaciona (princípio da totalidade) – esse princípio se caracteriza por uma “ação recíproca” entre objetos e fenômenos, entendendo-os numa totalidade concreta de uma realidade diversa e essa considerando o sujeito cognoscente como ser que age de forma objetiva e prática, movendo a história e movendo-se com a história, bem como com os outros homens;

2º) Tudo se transforma (princípio do movimento), onde a totalidade é entendida como processual e, portanto, em movimento;

3º) Mudança qualitativa (princípio da mudança qualitativa), na qual a transformação da totalidade não segue um padrão cíclico, todavia, essa se faz através da passagem da quantidade à qualidade, ou seja, ocorre uma conversão do todo em novo todo, diferente qualitativamente;

4º) Unidade e luta dos contrários (princípio da contradição) na ocorrência simultânea de forças que se contrapõem, resultando ou prevalecendo a síntese, como superação da afirmação e da negação.

Compreender o método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. Assim, o homem, a sociedade e os fenômenos a serem investigados são percebidos em sua totalidade, que é marcada em sua essência, pela articulação e interdependência de todos estes elementos. A tentativa de se apreender a totalidade implica na compreensão simultânea, do passado e presente, do micro e macro, do pessoal e coletivo, buscando as conexões e as contradições desses determinantes.

De acordo com Saviani (1991, p.11), “(...) a construção do pensamento se daria pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”. Assim, neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaboraões do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto (compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações) o concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.

Deste modo, a ideia de conjunto, historicidade e movimento são atributos fundamentais de uma análise dialética. Este exercício reflexivo e dialético não será capaz de levar a respostas definitivas, pois a realidade é dinâmica e flui num movimento contínuo, possibilitando uma aproximação da realidade ou do fenômeno a ser investigado.

Nas análises marxistas de caráter mais filosófico do que econômico, encontramos que o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens, ou seja, esta é sua atividade vital. Isto quer dizer que, se o caráter de uma espécie define-se pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade vital, essencial nos homens, é o trabalho — a atividade pela qual ele garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (MARX, 1993).

O trabalho é categoria central de análise do materialismo histórico dialético, pois é a forma do homem se desenvolver e se organizar em sociedade. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organização do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) determinando um processo de alienação²⁷, não permitindo, através do trabalho a humanização dos homens.

Essa questão da humanização/alienação interessa muito à educação, sendo fundamental para a organização do processo educacional. A questão colocada é a de se a educação estará, em suas várias dimensões, “a serviço” da humanização ou da alienação? A resposta a esta pergunta se dá pelo educador por meio de sua prática

²⁷ - Em Marx compreendida como a expropriação da atividade essencial em sua plenitude.

educativa, afinal, consciente ou não ele pode estar reproduzindo, contribuindo ou negando o processo de humanização. Neste sentido, pensemos sobre o que é a educação: “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1994, p.24).

Frigotto (1995) aponta que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades do mercado de trabalho, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla. Analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude significa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade.

O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis²⁸ (articulação da prática com a teórica, voltada para a transformação). Segundo Frigotto (1995), o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar.

A reflexão teórica para ser materialista-histórica e dialética faz uma análise da realidade em função da ação para transformá-la. Realidade esta sustentada pela estrutura econômica, entendida como o conjunto das relações sociais (políticas, ideológicas, culturais, educacionais) que os homens estabelecem na produção e reprodução material de sua existência é o que define, em última instância, as relações sociais.

²⁸ O conceito de práxis em Marx pode ser entendido como prática articulada á teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática, é pratica eivada de teoria (PIRES, 1996, p 86)

A educação, enquanto prática social resulta das determinações econômicas, sociais e políticas, atuando na reprodução da ideologia dominante, como também reproduzindo as contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam novas formações sociais. A análise das políticas educacionais deve estar associada a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado.

3.2 – A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O CONCEITO DE SENTIDO EM VIGOTSKI

No início do século XX algumas correntes de pensamento na psicologia estavam em vigor e nesse cenário polarizado, marcado pela disputa entre diferentes pontos de partida epistemológicos e entre métodos de investigação de base naturalista e mentalista, os processos psicológicos ora eram tratados como processos biológicos ou mesmo físicos, ora como fenômenos transcendentais e metafísicos, respectivamente. As críticas também se estendem ao pensamento de matriz atômica, mecanicista, reactologia, Psicologia idealista e a Gestalt, porém, nesta última, Vigotski²⁹ ao mesmo tempo em que enfatizava sua importância e seus avanços, o autor russo explicitava os limites daquela escola para resolver a crise da psicologia.

Essas críticas de Vigotski foram de suma importância para a consolidação da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que nelas se encontravam alguns fundamentos de questões centrais dessa teoria, como a ênfase nas relações sociais e nos significados como constituintes do comportamento humano e na historicidade dos sujeitos.

Na concepção de Vigotski (2005), as funções mentais superiores são construídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal; e também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediada por um outro, portanto o pesquisador não é imparcial, pois, interage com a pesquisa.

A esse respeito, para Goés e Cruz (2006, p.43):

Vigotski reitera o fundamento da formação humana nas condições concretas de vida e na história da vida social, pois o signo não é uma entidade abstrata;

²⁹ Pode-se encontrar variações para o nome do autor: Vygotsky, Vygotski, Vygotsky e Vygotskii. Neste trabalho faremos a opção pela grafia VIGOTSKI, já que é a mais utilizada por autores recentes, sendo preservada, no entanto, a escrita presente nas citações. (1856-1939)

sua materialidade é preservada e reafirmada, visto que o jogo de sentidos é um processo de produção e interpretação em que o indivíduo está imerso na cultura.

Tais autoras destacam que Vigotski, ao considerar que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, produzindo um conhecimento a partir de uma pesquisa, assume a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. Valendo-se, portanto, do materialismo histórico-dialético como uma abordagem possível da interpretação da realidade educacional, visão de mundo e práxis, com o objetivo de compreender as práticas educativas e pedagógicas nesse contexto.

Vigotski (2001) afirma que a chave para o estudo da consciência humana está na relação entre pensamento e linguagem, fato que o leva a considerar a palavra como o microcosmo da consciência humana, e traz o conceito de “sentido e “significado”, onde: o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada e o significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, uma zona mais estável, uniforme e exata. O sentido se produz nas práticas sociais, dialética e historicamente e reitera o fundamento da formação humana nas condições concretas de vida e na história da vida social, pois o signo não é uma entidade abstrata; sua materialidade é preservada e reafirmada, visto que o jogo de sentidos é um processo de produção e interpretação em que o indivíduo está imerso na cultura.

Isso nos remete ao sentido da palavra para Vigotski (1993a, p.333), “a palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo o deve ao contexto do livro e o livro o adquire no contexto de toda a criação do autor”; além dessa dependência contextual, “(...) o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade”.

A relação entre significado e sentido é uma dialética de forças que compõem a significação da palavra, que não deve ser ignorada no estudo de qualquer dos processos humanos.

Com a ênfase na polissemia da palavra, Vigotski reitera o fundamento da formação humana nas condições concretas de vida e na história da vida social, pois o signo não é uma entidade abstrata; sua materialidade é preservada e reafirmada, visto

que o jogo de sentidos é um processo de produção e interpretação em que o indivíduo está imerso na cultura.

Ensinar conhecimentos sistematizados e culturalmente valorizados é compromisso da escola. Contudo, quando agregamos a noção de sentido, esse compromisso se expande, abrangendo diversas formas de trabalho sobre o campo da significação.

Para realizar a pesquisa no interior do sistema Fundação Casa e compreender as práticas educativas e pedagógicas, considera-se relevante compreender os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho, suas expectativas e desafios encontrados no exercício da docência nesse contexto. Assume-se, nesta perspectiva, que a partir destes sentidos e significados pode-se conhecer traduzir as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação mais realista dos contextos estudados, nessa pesquisa em particular o contexto de uma unidade de internação para adolescentes em conflito com a lei, uma Fundação CASA.

3.3 – OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa adotamos como estratégias metodológicas a observação participante, os registros em diários de campo e entrevistas semiestruturadas, bem como a consulta documental.

A observação participante consiste em um método de coleta de dados, onde o pesquisador está imerso no contexto, participando como docente em uma Unidade de Internação (UI), Fundação CASA no interior do Estado de São Paulo.

Esse tipo de coleta de dados envolve o olhar do observador para as questões que lhe chamam a atenção, ou seja, um documento impregnado por sua subjetividade, para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser controlada, sistemática e com rigor metodológico.

A observação do pesquisador inserido no contexto, uma vez que leciona na Unidade da Fundação CASA pesquisada, traz algumas vantagens para a pesquisa. Primeiramente, a experiência é direta, ou seja, o pesquisador está imerso no contexto, sendo este o melhor ponto para a verificação de um determinado fenômeno. Outra vantagem é que o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais

como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, sua visão de mundo e os sentidos e significados que atribuem para suas ações, sendo este um importante alvo nas abordagens qualitativas. Outro ponto favorável é o surgimento de novos aspectos durante o processo de coleta de dados e investigação dos fenômenos, pois permite a coleta de dados em situações inusitadas e que o pesquisador não teria acesso se não estivesse imerso no contexto.

Nesse tipo de abordagem o pesquisador precisa ficar atento ao grau de envolvimento que ele pode proporcionar aos participantes e aos fatos, deixando claro seu objetivo aos mesmos.

Também foram feitas anotações em diários de campo, realizadas durante as observações na Fundação Casa, que se constituíram como um registro escrito das impressões, informações obtidas e reflexões do pesquisador no contexto de investigação.

Ao longo do processo de investigação foram elaborados 24 registros em diários de campo, sendo os arquivos identificados por meio da sigla D. C. (diário de campo) seguida do número do arquivo, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1: Arquivos do diário de campo

ARQUIVO	TÍTULO	DATA
Arquivo nº 01	Assunto: Formação Continuada	06/08/2018
Arquivo nº 02	Assunto: Formação Continuada	08/08/2018
Arquivo nº 03	Assunto: Formação Continuada	11/09/2018
Arquivo nº 04	Assunto: Formação Continuada	03/10/2018
Arquivo nº 05	Assunto: Formação Continuada	15/10/2018
Arquivo nº 06	Assunto: Formação Continuada	22/10/2018
Arquivo nº 07	Assunto: Rotinas de	25/10/2018

	Segurança na Unidade Fundação	
Arquivo nº 08	Assunto: Rotinas de Segurança na Unidade Fundação	30/10/2018
Arquivo nº 09	Assunto: Rotinas de Segurança na Unidade Fundação	30/10/2018
Arquivo nº 10	Assunto: Rotinas de Segurança na Unidade Fundação	07/11/2018
Arquivo nº 11	Assunto: Rotinas de Segurança na Unidade Fundação	12/11/2018
Arquivo nº 12	Assunto: Rotinas de Segurança na Unidade Fundação	12/11/2018
Arquivo nº 13	Assunto: aspectos ou relacionados à atuação dos professores	23/11/2018
Arquivo nº 14	Assunto: aspectos ou desafios relacionados à atuação dos professores	26/11/2018
Arquivo nº 15	Assunto: aspectos ou desafios relacionados à atuação dos professores	26/11/2018
Arquivo nº 16	Assunto: aspectos ou desafios relacionados à atuação dos professores	03/12/2018
Arquivo nº 17	Assunto: aspectos ou desafios relacionados à atuação dos professores	03/12/2018
Arquivo nº 18	Assunto: aspectos ou desafios relacionados à	06/12/2018

	atuação dos professores	
Arquivo nº 19	Assunto: aspectos ou desafios relacionados à atuação dos professores	09/12/2018
Arquivo nº 20	Assunto: aspectos ou desafios relacionados à atuação dos professores	07/03/2019
Arquivo nº 21	Assunto: aspectos ou desafios relacionados à atuação dos professores	07/03/2019
Arquivo nº 22	Assunto: aspectos ou desafios relacionados à atuação dos professores	07/03/2019
Arquivo nº 23	Assunto: aspectos ou desafios relacionados à atuação dos professores	08/03/2019
Arquivo nº 24	Assunto: aspectos ou desafios relacionados à atuação dos professores	08/03/2019

Fonte: Elaborado pelo Autor

A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorreu “no campo”, ou seja, uma descrição dos sujeitos (aspectos físicos, gestos, modo de falar e agir), reconstrução dos diálogos, alguns deles de forma direta, descrição dos locais (o ambiente onde é feita a observação), bem como a descrição de algum evento especial também deve contar, inclusive quem participou e o seu envolvimento. Algumas atividades realizadas também fizeram parte das descrições como: reuniões de Conselho de classe e HTPC³⁰(horário de trabalho pedagógico coletivo). Os comportamentos do observador também são importantes e em alguns momentos foram incluídos nas suas anotações, como: suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o desenvolvimento do estudo.

³⁰ Dentro da jornada de trabalho do professor, dois terços de sua carga horária devem ser cumpridos na sala de aula e outro terço desse tempo remunerado é destinado a atividades pedagógicas extraclasse, para que o docente planeje suas aulas e aperfeiçoar a prática pedagógica. Esta conquista, garantida na legislação brasileira, recebe o nome de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) ou aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC).

O período de observação participante se iniciou em agosto de 2018 até março de 2019. As anotações eram feitas por meio de lembretes e breves registros escritos durante reuniões docentes. As transcrições das anotações foram realizadas preferencialmente no mesmo dia, na forma de registros que contemplavam tanto aspectos descritivos (das pessoas, da disposição física das salas, dos comportamentos, das atividades e a reconstrução de diálogos) quanto reflexivos (relações com as leituras e discussões, dúvidas, rupturas, encaminhamentos, questões metodológicas, etc.). Para cada relato, foi indicada a data em que se deram os acontecimentos relatados e um título que ajudasse a identificar os principais temas levantados.

A entrevista semiestruturada foi outra estratégia usada na coleta de informações, que consistiu em um diálogo intencional entre duas ou mais pessoas, dirigido pelo pesquisador/entrevistador, com o objetivo de obter informações sobre vários aspectos, como por exemplo, um fato ou acontecimento.

A realização de uma boa entrevista exige que o pesquisador: tenha bem definido os objetivos de sua pesquisa; conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação; tenha introjetado o roteiro da entrevista; tenha segurança e autoconfiança; tenha algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que o levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação. (DUARTE, 2004, p. 216).

As entrevistas foram realizadas com cinco professores que atuam na Unidade Fundação Casa de Sorocaba, sendo utilizado um roteiro de perguntas com a intenção de compreender suas práticas educativas nesse contexto e de como se sentem lecionando para esses adolescentes, além de perceber como sua formação inicial ou continuada os têm auxiliado em suas atividades e na compreensão do trabalho social que desempenham.

O estilo de entrevista denominado semiestruturada, consiste em uma entrevista mais flexível, onde o entrevistador segue um roteiro³¹ de perguntas, evitando respostas fechadas como sim ou não.

Por fim, foi utilizada como estratégia a consulta e análise documental. Pensando nas questões de interesse desta pesquisa (seus objetivos gerais e específicos), foram analisados o Caderno da Superintendência Pedagógica, Educação e Medida Socioeducativa: Conceitos, diretrizes e procedimentos (2010), Sistema Nacional de

³¹ Ver apêndice – 2

Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2012 e o Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB Fundação CASA/Gerência Escolar N° 01 de 2017.

3.4 - O CONTEXTO DA PESQUISA: A FUNDAÇÃO CASA

A pesquisa foi realizada em uma unidade da Fundação CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, situada no interior³² do Estado de São Paulo. Sua localização na cidade é em um distrito industrial, ou seja, em um bairro mais afastado da região central, com diversas empresas no entorno e o lado de um complexo penitenciário, na mesma avenida encontra-se um Centro de Detenção Provisória – CDP, uma Penitenciária e quatro unidades sistema Fundação CASA.

Essas quatro unidades serão divididas por sequência numérica para facilitar o entendimento do leitor. As casas 1 e 2 são centros de internação provisória (CIP), onde são encaminhados geralmente adolescentes primários³³ e são geridas por uma parceria dos setores público/privada sendo as primeiras em parceria com a Pastoral do Menor³⁴. Os artigos a seguir do Estatuto da Criança e do Adolescente definem:

Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

Parágrafo único. A decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida.

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. (LEI N° 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990).

A unidade denominada como Casa 3 se constituiu em um Centro de Internação (CI), onde geralmente, encontram-se adolescentes reincidentes em internação e nesta unidade em particular não tem a gestão do terceiro setor, sendo administrada integralmente pelo Estado.

³² O nome da cidade onde se realizará a pesquisa será preservada, para não expor os professores participantes.

³³ Adolescente em sua primeira internação.

³⁴ - A entidade mantém vários projetos na linha protetiva e, a partir de 2005 passou atuar na área de Liberdade Assistida. No ano de 2006, assumiu, em gestão compartilhada com a Fundação CASA em duas unidades de internação.

Por fim, a unidade da Casa 4, constitui-se em um Centro Inicial de Atendimento, baseado no artigo Art. 175. Em caso de não liberação, a autoridade policial encaminhará, desde logo, o adolescente ao representante do Ministério Público, juntamente com cópia do auto de apreensão ou boletim de ocorrência (Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Nessa unidade os adolescentes permanecem por até 45 dias, aguardando julgamento, de onde podem ser liberados, internados ou receberem uma semi-liberdade.

A Fundação CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente é uma instituição executora de medidas socioeducativas no Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo (SJDC) e atende adolescentes na faixa etária de 12 a 21 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e com base na Lei Estadual nº 12.469/06. Para o atendimento aos adolescentes com privação de liberdade, ou seja, em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado, a instituição mantém os Centros de Internação Provisória (CIP) e os Centros de Internação (CI). Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas — determinadas pelo Poder Judiciário — são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes.

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

XI - receber escolarização e profissionalização;

XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer: (Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

O papel da Superintendência é que estes direitos sejam garantidos, de acordo com as especificidades do atendimento – isto é, observando as diferenças entre a internação provisória e as medidas socioeducativas de semiliberdade e internação. É por isso que a Superintendência Pedagógica está dividida em quatro áreas: ensino formal ou Escolar, Educação Física e Esportes, Arte e Cultura e Educação Profissional. Cada uma destas áreas é atendida por uma gerência vinculada à superintendência.

O ECA traz diretrizes acerca da preocupação com a continuidade da escolarização e com o oferecimento de atividades relacionadas à formação profissional dos adolescentes em conflito com a lei. No artigo 123, temos que, durante o período de

internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. O artigo 124 explicita que os adolescentes internos devem receber escolarização e profissionalização.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, através da Resolução SE – 109, de 2003, dispõe sobre o atendimento escolar aos adolescentes privados de liberdade nas UI – Unidades de Internação da Fundação CASA. Esta resolução visa atender principalmente às determinações da Lei nº. 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no que se refere ao direito de escolarização dos adolescentes privados de liberdade, e à Lei nº. 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.E.N.), que estabelece como princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A pesquisa realizou-se em uma das Casas, onde a administração é plena do Estado e os adolescentes são, em sua maioria, reincidentes em medidas de internação. Esta unidade é dividida em alguns blocos como: prédio da administração, sala de enfermagem, cozinha dos funcionários, cozinha onde são preparadas as refeições dos adolescentes, lavanderia, sala dos professores³⁵ da escola regular e os módulos onde ficam os adolescentes módulos 1, 2, 3 e 4, os quais não se comunicam entre si, ou seja, não têm o mesmo convívio social entre eles. Todos os módulos possuem quadra para a prática de esportes, refeitório, salas de aula, uma biblioteca com algumas dezenas de livros, os quais os adolescentes têm acesso para leitura e um pátio para o convívio e os quartos onde dormem sendo 4 a 6 por quarto.

As salas de aula nas unidades são divididas por ciclos, conforme a LDB determina para a Educação Básica:

- Ensino Fundamental 1 anos iniciais: do 1º ao 5º ano;
- Ensino Fundamental 2 anos finais: do 5º ao 9º ano;
- Ensino Médio: do 1º ao 3º ano.

Na unidade da Casa pesquisada, as salas são multisseriadas, ou seja, alunos agrupados em uma mesma sala de aula, porém, em diferentes séries, como em uma sala do ensino médio com adolescentes do 1º ao 3º ano.

Todos os adolescentes quando chegam à Unidade da Casa 3 são encaminhados para o módulo 2, onde convivem aproximadamente 28 adolescentes. Este

³⁵ Docentes ligados à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

módulo em particular é um chamado de passagem e o seguro³⁶. Depois de um tempo para adaptação e aguardando vagas nos demais módulos (entre 1 a 3 meses), os adolescentes são transferidos para o módulo 1 ou 3. Os critérios para ser encaminhado para um ou outro módulo não são bem específicos, dependendo de onde surge vaga e se o adolescente tem algum problema com outro interno ou se tiver um irmão já internado tem a preferência para ficar em seu convívio. Este módulo possui 4 salas de aulas, divididas em uma sala de ensino fundamental ciclo I series iniciais (1º ao 5º ano), duas salas de ensino fundamental ciclo II anos finais (6º ao 9º ano) e uma sala de ensino médio (1º ao 3º ano).

O chamado módulo 1 é o maior deles e possui em torno de 53 a 58 adolescentes. Além das áreas acima citadas, possui uma sala externa (local onde os professores podem levar os alunos para assistir um filme ou desenvolver uma aula diferenciada). O módulo 1 possui cinco salas de aula, divididas em: três salas do ensino fundamental ciclo II ano finais (6º ao 9º ano) e duas salas do ensino médio (1º ao 3º ano).

O módulo 3 é semelhante em tamanho e estrutura ao módulo 2, onde convivem aproximadamente 28 adolescentes. Este módulo possui três salas de aula, divididas em: duas salas do ensino fundamental ciclo II séries finais, do 6º ao 9º ano e uma sala do ensino médio (1º ao 3º ano).

O módulo 4 é um local pequeno com poucos quartos (celas), banheiro e é destinado para adolescentes que precisam ficar isolados dos demais, por um tempo determinado, como por exemplo: acometidos por uma doença contagiosa como conjuntivite ou quando estão sendo punidos por algum mal feito nos outros módulos.

A rotina dos três módulos envolve aspectos semelhantes, tais como: despertar às seis horas da manhã, higienização, café da manhã e aulas regulares com início às sete horas. As aulas são divididas em seis horas-aula (com duração de 50 minutos) de segunda a sexta-feira, com um intervalo de 20 minutos (entre as 09:30h as 09:50h) e são encerradas às 12:20h. No período da tarde, os internos participam em dias alternados de cursos profissionalizantes (pizzaiolo, logística, empreendedorismo, computação, etc.) ou de arte e cultura (violão, oficina da palavra, maracatu, etc). No período noturno, após a refeição, os adolescentes assistem a programas de televisão até

³⁶ Termo utilizado para adolescentes que cometeram crimes como estupro, ou que não podem conviver com outros por motivo de dividas, brigas, onde sua vida pode correr risco.

às 21h, quando são recolhidos aos dormitórios coletivos (4 a 6 pessoas por quarto). No sábado é o dia de visita, onde os adolescentes recebem seus familiares. Destaca-se que a visita íntima não é permitida, mesmo para os internos casados.

Esta unidade da Fundação CASA, conta com o seguinte corpo funcional: um diretor (o cargo mais elevado em gestão), vice-diretor, funcionários administrativos, enfermeiros, um dentista, agentes de segurança (os responsáveis pela segurança do local, dos funcionários e dos próprios adolescentes) um grupo pedagógico (composto por educadores e pelas técnicas³⁷) que são responsáveis pela organização e controle das questões pedagógicas e educacionais dos adolescentes durante o cumprimento da medida socioeducativa. Os professores ligados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e vinculados a uma escola Estadual lecionam para esses adolescentes, pois a educação formal³⁸ é de responsabilidade da secretaria de educação e todos os adolescentes são obrigados a frequentar as aulas (menos os que já concluíram o ensino médio) como parte obrigatória no cumprimento da medida.

Portanto, é nesse contexto que atuam os professores da educação básica e onde será realizada a pesquisa com a intenção de compreender os sentidos que esses docentes atribuem ao seu trabalho, ao lecionar em uma instituição com adolescentes em conflito com a lei, quais desafios e dilemas enfrentam no seu dia a dia e como compreendem o processo de ressocialização através da educação.

3.5 - PARTICIPANTES

Foram selecionados cinco professores que lecionam na Fundação CASA e o critério de seleção ocorreu por tempo de carreira, ou seja, professores com no mínimo cinco anos de experiência, pois, segundo Huberman (1995) docentes entre quatro a seis anos de carreira estão na fase da estabilização³⁹, pois, é um momento em que há um comprometimento definitivo com a profissão, o professor passa a tomar mais responsabilidades e adquire uma identidade profissional.

³⁷ Funcionários responsáveis em determinar o tempo e avaliar como deve ser cumprida a medida socioeducativa pelo adolescente.

³⁸ - Segundo o Ministério da Educação (MEC), a educação formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais.

³⁹ - Huberman faz um estudo sobre as etapas da carreira docente para uma análise mais completa verificar em A permanência na carreira do professor de ciências: uma leitura baseada em Charlot. (Ogo e Laburú, 2011, p.105)

Os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)⁴⁰. Neste documento lhes foi garantido o anonimato, seguindo os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos.

As entrevistas com os docentes foram realizadas em um local e horário indicado segundo a disponibilidade dos mesmos. O pesquisador usou um gravador no momento das entrevistas e posteriormente foi realizada a transcrição das mesmas.

Conforme foi exposto anteriormente, as informações foram obtidas através da observação participante e registros em diário de campo e entrevista semiestruturada. Por meio das entrevistas foi possível estabelecer uma relação de interação pautada por uma perspectiva dialógica; como observa Freitas (2002, p. 25), o ser humano “não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico”.

O roteiro de questões para a entrevista com os participantes (Apêndice 2) foi construído a partir dos objetivos estabelecidos para a pesquisa. A partir desse roteiro, os cinco professores Carlos, André, Maria, Ana e Patrícia (nomes fictícios para preservar a identidade dos docentes) foram entrevistados individualmente e seus relatos que tiveram em média 25 minutos de duração, foram registrados por meio de gravador de áudio, em encontros que aconteceram em dia, horário e local combinado anteriormente, ocorrendo na área de estacionamento da Unidade da Fundação CASA, onde alguns bancos e mesas ficam destinados ao descanso dos funcionários.

Os objetivos foram previamente apresentados aos participantes, bem como foi exposto que as informações coletadas seriam única e exclusivamente usadas para atender os objetivos da pesquisa. Os professores autorizaram a gravação de seus depoimentos, tendo assinado ao termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2) que contém, entre outras informações, os objetivos da pesquisa, garantia de

⁴⁰ - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento básico e fundamental do protocolo e da pesquisa com ética. É a fonte de esclarecimento que permitirá ao participante da pesquisa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos. É a proteção legal e moral do pesquisador, posto que é a manifestação clara de concordância com a participação na pesquisa. Deve conter, de forma clara as informações mais importantes do protocolo de pesquisa. Todos os itens incluindo título, justificativas, objetivos, riscos e possíveis riscos e benefícios devem estar descritos em linguagem clara, ou seja, que seja entendida pelos eventuais participantes da pesquisa. Ver em apêndice 1.

anonimato, participação voluntária e possibilidade de desistência da pesquisa em qualquer momento.

3.6 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A consulta/análise documental buscou identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Os documentos constituem uma fonte relevante de onde podem ser extraídas informações pertinentes à pesquisa, fundamentando as análises do pesquisador. A partir dos dados obtidos por registros em diários de campo e das entrevistas semiestruturadas, foi iniciada a construção dos eixos de análise.

O primeiro eixo de análise refere-se aos sentidos atribuídos pelos participantes sobre a atuação docente, abrangendo os motivos para ingresso nesse contexto, percepções dos professores acerca do seu trabalho pedagógico na Fundação CASA, desafios encontrados e possibilidades de atuação diante das dificuldades evidenciadas.

O segundo eixo aborda os sentidos atribuídos à formação inicial e continuada, incluindo a compreensão dos professores sobre a formação inicial e continuada diante da realidade e das especificidades do trabalho docente com adolescentes privados de liberdade e sobre o que conhecem em relação aos documentos orientadores e resoluções relativas ao trabalho neste contexto.

Quadro 2: eixos de análise, conteúdos abordados e procedimentos de análise

EIXOS DE ANÁLISE	CONTEÚDOS ABORDADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
1- Sentidos atribuídos pelos professores sobre a atuação docente	<ul style="list-style-type: none"> - Motivos para ingresso e/ou permanência do docente na Fundação CASA. - Sentidos dos professores acerca do seu trabalho pedagógico na Fundação CASA, incluindo desafios e/ou dificuldades encontradas pelos professores em sua atuação profissional, bem como as possibilidades de ação. - Sentidos dos docentes sobre o papel da educação na ressocialização dos 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura detalhada sobre as transcrições das entrevistas; - Leitura detalhada dos diários de campo. - Leitura dos documentos como atas de reuniões.

	adolescentes. - Expectativas dos professores sobre os impactos de seu trabalho educativo na ressocialização dos adolescentes.	
2- Sentidos atribuídos à Formação inicial e/ou continuada	- Compreensão dos professores sobre a formação inicial e continuada diante da realidade e das especificidades do trabalho docente com adolescentes privados de liberdade. - Conhecimento dos professores sobre documentos orientadores, resoluções e normativas sobre a especificidade do trabalho pedagógico com adolescentes no referido contexto.	- Leitura das transcrições das entrevistas e do diário de campo, em articulação com os dados provenientes do eixo anterior.

Sendo objetivo da pesquisa o de compreender os sentidos atribuídos pelos professores em relação ao seu trabalho educativo com adolescentes privados de liberdade em uma Unidade de Internação, Fundação CASA, foi fundamental compreender esse movimento de forma dialética, admitindo-se as contradições presentes em cada momento e quais sentidos estavam sendo atribuídos pelos sujeitos naquele momento histórico.

Partindo de um princípio que norteia o método materialista histórico-dialético, a superação do imediato, foram realizadas leituras do material coletado nas entrevistas e nas anotações em diários de campo, sempre buscando ancorar as reflexões nas teorias e literaturas utilizadas na pesquisa de modo a descrever e compreender o fenômeno pesquisado.

De acordo com Deslauriers e Kérisit (2010), a etapa de análise dos dados consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa formulado progressivamente pelo pesquisador. Cabe ressaltar que durante as etapas da pesquisa e, principalmente, na compilação dos dados, a revisão bibliográfica é de suma importância, pois subsidia a discussão dos resultados obtidos contribuindo para o desenvolvimento do processo analítico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, obtidos por meio da observação participante com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A apresentação seguiu a organização dos eixos anteriormente descritos: primeiramente, procedeu-se à análise dos dados de modo a compreender os sentidos dos professores que atuam no sistema Fundação CASA.

4.1- EIXO DE ANÁLISE: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NA FUNDAÇÃO CASA

Este eixo dedica-se a analisar os sentidos atribuídos pelos professores acerca do seu trabalho pedagógico na Fundação CASA, incluindo os motivos para ingresso no sistema, os desafios e as dificuldades encontradas profissional junto aos alunos, bem como as possibilidades de ação. Ademais, abrangem as concepções dos docentes sobre o papel da educação na ressocialização dos adolescentes e as expectativas sobre os impactos de seu trabalho educativo na ressocialização dos adolescentes.

Para apresentação dos dados analisados optou-se por agrupá-los em tópicos, com as questões apresentadas e as dimensões encontradas nos relatos dos professores, nas anotações de diário de campo e nas observações do pesquisador.

4.1.1 – O INGRESSO E A PERMANÊNCIA DO PROFESSOR NO SISTEMA FUNDAÇÃO CASA

No que se refere à questão que aborda os motivos de ingresso dos professores na Fundação CASA, foi observado analisando os dados coletados com as entrevistas e os diários de campo no tocante ao ingresso dos docentes no sistema Fundação CASA, foi evidenciado que três docentes não tinham conhecimento do projeto Fundação CASA antes da entrada no sistema e não possuía experiência anterior no lecionar com pessoas privadas de liberdade. Ficou evidenciado na fala do professor Carlos, que leciona há cinco anos na Unidade da Fundação CASA, com contrato com tempo determinado⁴¹ com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Lembro que quando eu entrei pela primeira vez aqui na Fundação, que eu vi que existia uma grade para entrar na unidade, uma grade para entrar em cada módulo e ela se fechava com aquele barulho, os muros e tal eu falei: nossa é

⁴¹- Contratos por tempo de um ano que podem ser prorrogado por igual período, de acordo com a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.

agora! E quando eu entrei e vi aqueles meninos sentados em formação, ou seja, eles sentados todos em fileiras, com mesa com a mesma roupa, com aquela cara de mal encarados, com os cabelos raspados e alguns me olhando com a cara meio fechada, eu falei nossa Senhora será que eu vou dar conta e por fim já estou aqui há quatro anos. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018)

A ausência de informações sobre o projeto Fundação CASA foi mencionada na fala da professora Patrícia, que trabalha há dois anos na unidade. Esta professora destacou a importância dada à oportunidade que recebeu para lecionar na Unidade com contrato com tempo determinado com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

E aí eu vim aqui para São Paulo e já houve processo seletivo para Fundação e já tentei prestar mais aí eu desisti, a princípio tive receio de ir trabalhar, mas depois eu tive a curiosidade para saber como é os procedimentos, como é que se trabalha aqui e aí eu tive essa oportunidade de me inscrever, passar por uma entrevista e graças a Deus estou aqui. (Professora Patrícia, entrevista realizada em 12/11/2018)

Na entrevista do professor André também ficou evidenciado a falta de conhecimento do docente quanto ingressou no sistema Fundação CASA. Vale mencionar que este professor leciona há dois anos na instituição.

(...) na verdade eu nunca tinha ouvido falar que existiam aulas na Fundação CASA e que eram geridas pela rede estadual, na verdade eu sabia que existia nos presídios, mas na Fundação Casa eu não tinha esse conhecimento. Daí, fui um dia na atribuição de aulas na Diretoria de Ensino de Sorocaba e estava para atribuição as aulas daqui, como eu estava lá dia fiz uma entrevista com o diretor da escola vinculadora e depois fiz uma entrevista com a coordenadora pedagógica aqui da fundação. (Professor André, entrevista realizada em 09/11/2018).

O não conhecimento dos docentes contradiz os documentos norteadores para trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades, conforme o trecho do (Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA N°01^a versão (atualizada): agosto de 2017, p. 26):

Os docentes, que atuarão nos CI, deverão atender aos seguintes requisitos:

1. conhecer a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Estatuto da Criança e do Adolescente e Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Nos trechos das entrevistas pôde-se perceber a falta de conhecimento de alguns docentes sobre o contexto específico em que iriam lecionar na sua entrada na Fundação CASA. Cella (2007) destaca que em seu estudo com professores em uma unidade da Fundação Casa que a maioria dos professores desconhecia o trabalho

pedagógico desenvolvido em uma unidade de Internação (UI) no momento de suas entradas no sistema. Iversen (2011, p. 112) também sinaliza esse desconhecimento em seu estudo: “Conforme análise dos dados uma média de 73% dos professores desconhece ou nunca ouviu falar sobre o processo pedagógico ou funcionamento da Fundação CASA”.

Dois professores evidenciaram em seus relatos o interesse de lecionar em uma Unidade da Fundação CASA para realizarem um trabalho social com os adolescentes, indo além das questões pedagógicas, como destaca o trecho da entrevista com a professora Maria quando questionada sobre o motivo seu ingresso como docente na instituição: “a função social que o professor exerce dentro da Fundação Casa” (realizada em 09/11/2018). A professora Maria mostra-se engajada em abordar questões sociais com os alunos e favorecer a criticidade deles sobre a realidade em que vivem.

A professora Ana destaca os motivos de sua entrada como docente na Fundação CASA, ressaltando a intenção de realizar um trabalho social com os alunos, o que ela define como “um trabalho diferenciado”, uma vez que a professora, quando ingressou no sistema, lecionava em uma escola da rede privada e, em suas palavras, “queria fazer a diferença na vida desses jovens, que tiveram poucas oportunidades”.

Para trabalhar como docente na Fundação Casa eu recebi um convite na época da supervisora de ensino porque eu queria fazer alguma coisa diferente na educação e ela me ofereceu essa vaga na Fundação Casa. Eu continuei trabalhando na escola particular e vim para Fundação Casa com poucas aulas porque eu tinha mais aulas no particular. E daí eu vi que realmente o professor que trabalha numa Fundação Casa ele é um professor especial, eu me senti muito especial, porque tudo aquilo do meu conteúdo que eu sabia eu queria transmitir para eles, para fazer uma diferença seja como pessoa, como conhecimento na vida desses meninos. Eu sempre acreditei que somente através da educação a gente poderia fazer essa transformação na vida deles e sei que não é 100% mas o mínimo que eu posso fazer é conseguir isso, fazer com que essas crianças tenham algum objetivo diferente do que eles vivem, outro lado do mundo para eles. (Professora Ana, entrevista realizada em 13/11/2018).

Cabe frisar que, apesar do processo educativo estar inserido em um ambiente de segurança, muitas vezes adverso ao trabalho docente, existiram algumas propostas pedagógicas diferenciadas. A esse respeito, observou-se na unidade foram desenvolvidos projetos como: Consciência Negra, a Cultura Hip-Hop, Literatura Brasileira e História das Religiões. Foi observado que a professora Maria desenvolveu atividades voltadas ao desenvolvimento da criticidade, buscando favorecer que os alunos analisassem seu contexto social. As atividades propostas dialogaram com a cultura e o conhecimento prévio dos alunos, buscando a ressignificação de valores

culturais, a crítica social do contexto vivido e a mudança de postura dos adolescentes perante o convívio social. Vale destacar ainda que alguns docentes da unidade demonstraram um engajamento social e político, com a perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro ponto abordado é que o ingresso nesse âmbito estava relacionado à falta de opções ou à necessidade de conseguir mais horas de trabalho pedagógico. A fala do professor Carlos evidencia esse aspecto:

(...) na realidade, a princípio, foi uma questão de necessidade, então ocasião fez o ladrão, literalmente né, então eu não tinha meio que pra onde correr eu estava com poucas aulas no Estado e recebi essa oportunidade, um convite por conta do trabalho que eu já desenvolvia na escola do Estado e me convidaram, acabei indo até a escola vinculadora, acabei fazendo a entrevista e vim bem apreensivo, lógico porque você tem uma visão que a mídia impõe sobre o trabalho dentro da Fundação CASA, então você chega super cabreiro e nervoso. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018)

Nota-se que, no caso deste professor, a busca por uma melhoria quanto à remuneração foi a principal razão para sua inserção na instituição. O receio de trabalhar em um contexto de violência e de privação de liberdade também foram sinalizados por esse profissional. Isso possivelmente está relacionado ao que é vinculado pelas mídias e à falta de informações sobre o contexto de internação.

Em relação ao impacto inicial dos professores que atuam em ambientes de privação de liberdade, Gualberto (2011) afirma há um choque entre o ideal de uma escola regular comum e a imagem da prisão. O encontro com o adolescente privado de sua liberdade, as grades e o reforço na segurança apontam para uma prática atravessada por questões disciplinares e de segurança, o que exige do profissional da educação uma retificação sobre o sentido de escola ou uma adequação sobre a ideia de contexto educativo diferente do espaço escolar. As entrevistas de dois professores indicam esse impacto:

Lembro que quando eu entrei pela primeira vez aqui na Fundação, que eu vi que existia uma grade para entrar na unidade, uma grade para entrar em cada módulo e ela se fechava com aquele barulho, os muros e tal eu falei: nossa é agora! E quando eu entrei e vi aqueles meninos sentados em formação, ou seja, eles sentados todos em fileiras, com mesa com a mesma roupa, com aquela cara de mal encarados, com os cabelos raspados e alguns me olhando com a cara meio fechada, eu falei nossa Senhora será que eu vou dar conta e por fim já estou aqui há quatro anos. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018).

O professor André, que é o docente mais novo em tempo de atuação na unidade pesquisada, lecionando há dois anos na unidade, também destacou esse impacto inicial ao adentrar no sistema:

Sinceramente foi um pouco assim totalmente diferente do que eu já tinha vivido porque eu entrei e os internos não estavam em aula estavam todos no pátio e como era a primeira vez que eu estava ali e pareceu que estavam todos olhando meio desconfiados e não muito feliz. Daí, a coordenadora me levou até as classes, pois eu não tinha nem noção de como era uma classe na Fundação Casa. (Professor André, entrevista realizada em 09/11/2018).

Apesar desse impacto inicial, pôde-se perceber que os professores da unidade pesquisada lecionam há anos nesse contexto e um atrativo para a permanência dos docentes no projeto Fundação CASA é o processo de recondução dos docentes, mediante avaliações trimestrais de professores categorizados como O. Nessa situação, por meio de contratos com tempo determinado, os professores encontram “uma certa” estabilidade, pois conseguem ter suas aulas mantidas mediante uma boa avaliação e adaptação⁴² ao sistema. Isso parece favorecer a permanência do docente nesse contexto, como pode ser observado na fala de quatro professores:

Aqui eu tenho mais estabilidade, pois como sou professora categoria O, eu não tenho aulas garantidas no processo de atribuição geral e ano a ano é uma luta para conseguir um número bom de aulas e aqui como sou reconduzida tenho a carga completa o ano todo e já por vários anos. (Diário de campo nº22, realizado com a Professora Maria em 07/03/2019).

Há quatro anos que sou reconduzido aqui na Fundação e não preciso mais participar das atribuições no início do ano, onde por vezes eu ficava sem aulas, ou pegava apenas substituição por tempo determinado, aqui tenho aulas livres. (Diário de Campo nº 23, realizado com o Professor Carlos em 07/03/2019).

A recondução ajuda muito, só de não ter que ficar aguardando aulas no processo de atribuição concorrendo com os demais professores já é um alívio. (Diário de Campo nº17, realizado com o professor André em 03/12/2018).

Se não fosse a recondução das aulas na Fundação eu dificilmente conseguiria essa carga de trinta aulas que eu tenho, pois sou nova no Estado e tenho pouca pontuação. (Diário de Campo nº 22, realizado com a professora Ana em 07/03/2018)

Observou-se a importância dada pelos professores ao processo de recondução das aulas que ocorrem no projeto Fundação Casa, onde os professores bem avaliados continuam com as aulas no semestre seguinte, tornando-se uma possibilidade de estabilidade financeira aos docentes que não são efetivos e tem contrato temporário com a Secretaria Estadual de Educação.

⁴² Adaptação entendida como adequação as normas de segurança.

No que se refere à situação de luta pela sobrevivência, destacamos as palavras de Gentili (1996, p.17):

(...) a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função "social" da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego.

Deste modo, os professores que atuam na unidade acabam por se adaptarem ao processo de recondução das aulas, uma vez que sofrem avaliações trimestrais e estas estão sujeitas a subjetividade da equipe de coordenação e gestão. Esse processo leva aos docentes que pretendem ter suas aulas reconduzidas a adaptarem-se principalmente às normas de segurança do sistema visando garantir uma condição salarial mínima que lhes possibilite se manter financeiramente.

A Resolução Conjunta SE-SJDC-2, de 10-1-2017, trata desse processo de recondução dos professores para atuação nas unidades da Fundação CASA, como segue:

Artigo 6º - Atendida a legislação vigente, o docente poderá ser reconduzido em continuidade, mediante avaliação realizada pela gestão da unidade escolar vinculadora, juntamente com a coordenação pedagógica do CIP, que será submetida à Comissão de Avaliação Docente, instituída pela Diretoria de Ensino, para ratificação.

§ 1º - A avaliação de que trata o caput ocorrerá com periodicidade trimestral, baseada no diálogo com o professor, e disporá sobre:

1. seu desempenho no desenvolvimento do trabalho docente no CIP, observado o disposto nesta resolução;
2. seu conhecimento das especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente junto aos adolescentes em situação de internação provisória, em especial na utilização de metodologias flexíveis;
3. a duração de tempo disponibilizado de experiência em classes escolares na Fundação CASA e a qualidade do trabalho nela desenvolvido.

Marzochi (2009) mostra em seu estudo que esta seleção interessa, principalmente, aos professores e professoras contratados temporariamente pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Os docentes com contratos temporários que lecionam na Fundação CASA vinculados a escola estadual encontram a possibilidade de manter os contratos de trabalho durante o ano todo e, na maioria das vezes, renovar automaticamente estes contratos no ano letivo seguinte.

Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de "qualidade" ou "momentos" de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um

indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento. (BALL, 2005, p.543)

Nota-se assim, um processo de premiação ou reforço para aqueles que atuam nesse âmbito, onde a avaliação trimestral que os professores que lecionam na Fundação CASA são submetidos leva a uma situação de relativa estabilidade, pois se tem uma avaliação positiva são reconduzidos ao cargo e para os professores com contrato temporário acaba se tornando um meio de permanecer com aulas atribuídas no ano letivo e até mesmo para os próximos anos. Os docentes se sujeitam a contratos temporários com poucos ou nenhum benefício, sem evolução profissional, sem plano de carreira e o trabalho em um local de segurança. O professor com contrato temporário no Estado de São Paulo não tem direito ao convênio médico do IAMSP (Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual), bem como não tem direito a evolução profissional, conforme destaca o artigo 19 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui o plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, benefícios cedidos aos professores efetivos por meio de concurso público.

Artigo 19 - O integrante da carreira do magistério e o ocupante de função-atividade devidamente habilitado poderão passar para nível superior da respectiva classe através das seguintes modalidades:

I - pela via acadêmica, considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino;

II - pela via não-acadêmica, considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação.

Parágrafo único - O profissional do magistério evoluirá, nos termos deste artigo, em diferentes momentos da carreira, de acordo com sua conveniência e a natureza de seu trabalho, na forma a ser estabelecida em regulamento. (Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997)

Salienta-se que os docentes com contratos temporários não gozam do direito referente às vantagens pecuniárias previstos no artigo 33 da Lei Complementar Nº 836, de 30 de dezembro de 1997,

Artigo 33 - As vantagens pecuniárias a que se refere o artigo 31 são as seguintes: Ver tópico (1084 documentos)

I - adicional por tempo de serviço de que trata o artigo 129 da Constituição Estadual; Ver tópico (948 documentos)

II - sexta-parte dos vencimentos integrais a que se refere o artigo 129 da Constituição Estadual, calculada sobre a importância resultante da soma do vencimento ou salário, de que trata o artigo 32 [N1] desta lei complementar e do adicional por tempo de serviço previsto no inciso anterior. Ver tópico (318 documentos)

1º - O adicional por tempo de serviço será calculado na base de 5% (cinco por cento) por quinquênio de serviço, sobre o valor do vencimento ou salário do cargo ou função-atividade, não podendo ser computado nem acumulado para fins de concessão de acréscimos ulteriores, sob o mesmo título ou idêntico fundamento.

2º - O adicional por tempo de serviço e a sexta-parte incidirão sobre o valor correspondente à carga suplementar de trabalho docente.

Os professores que atuam com esses contratos temporários na Fundação CASA não gozam dos benefícios acima citados e se submetem as condições de precarização e desvalorização do trabalho docente devido à necessidade financeira e à falta de estabilidade profissional.

De acordo com Miqueluzzi (1997), as políticas neoliberais referentes à forma de contratação tende a tomar precário o vínculo trabalhista e a difundir diferentes tipos de contratos por tempo determinado, com o objetivo de ampliar e estimular a criação de empregos e a forma de utilização da capacidade de trabalho, que objetiva ampliar o ciclo de tarefas desempenhadas sem prever processos de requalificação e de capacitação.

Ball (2005) destaca, como um dos efeitos da performatividade, o controle sobre o trabalho docente através de processos avaliativos, com o destaque para resultados e, no caso dos docentes que atuam na Fundação CASA, a frequência e pontualidade são alguns aspectos contidos na avaliação. Na Unidade da Fundação CASA pesquisada, a frequência e a pontualidade são itens fundamentais na avaliação docente, uma vez que a falta de funcionários na unidade é observada com certa regularidade e, de acordo com a coordenação da unidade, há dificuldade em deslocar funcionários para atuar com adolescentes que ficaram com aulas vagas devido à falta de professores.

A seguir, aborda-se a dimensão que trata das concepções dos professores sobre o papel da educação na ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação.

4.1.2 – CONCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA RESSOCIALIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES

Com base das informações obtidas nas entrevistas e nos diários de campo observou-se que os professores destacam a importância do trabalho pedagógico com os adolescentes privados de liberdade, no processo educativo nessas unidades,

como tentativa de torna-se um meio de ressignificação de valores e atitudes desses jovens, como destacam as falas dos professores Carlos e Patrícia:

Como eu sempre falo sempre, acredito piamente na educação e eu acredito que a educação pode mudar a vida das pessoas, eu acredito muito nisso, pois, se eu não acreditar que a educação, que o trabalho que eu desenvolvo aqui dentro ele não possa mudar a vida de um menino então estou no lugar errado, estou fazendo a coisa errada, teria que mudar de profissão. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018).

Outro ponto importante é a questão de valores e eu trabalho isso com eles, devem saber quais são as suas obrigações e os seus direitos, aonde começa o seu e termina e começa o do outro. (Professora Patrícia, entrevista realizada em 12/11/2018)

Quando questionada sobre a importância do trabalho docente na ressocialização dos adolescentes a professora Maria declarou: “entendendo que a nossa participação é importante na medida socioeducativa” (Professora Maria, entrevista realizada em 09/11/2018), referindo-se ao trabalho docente na medida socioeducativa.

O professor André destacou a relevância do professor nesse processo de ressocialização, sinalizando que a escolarização formal é essencial no processo de cumprimento da medida socioeducativa, como segue:

Eu acho que é fundamental na verdade isso sem dúvidas, o professor é fundamental, porque é o direito da Criança e do Adolescente estudar ninguém pode tirar isso dele, então assim eu acho bem importante. (Professor André, entrevista realizada em 09/11/2018)

Os docentes da Unidade parecem acreditar no papel relevante da educação no processo de ressignificação de valores dos alunos, porém, as condições de trabalho se mostram desafiadoras e apontam para a necessidade de os professores assumirem um compromisso social dos professores em realizar um trabalho crítico e de qualidade em um contexto adverso, em que não há valorização profissional e um plano de carreira definido. Nesse sentido, Hill (2003, p.44) destaca que “a atividade intelectual transformadora dos trabalhadores culturais e ideológicos tem um impacto limitado na transformação igualitária da sociedade capitalista, mesmo que muito competente e empenhada”. O autor completa dizendo que se as ações nas escolas e na educação não forem vinculadas a uma gramática de resistência, este tipo de atividade resistente e contra hegemônica é capaz de falhar.

A professora Ana também destacou a importância da ressignificação de valores, como pode ser visto no trecho a seguir:

Outro ponto que eu trabalho muito com eles nos textos é a questão de respeito e valores, isso é muito importante, pois aqui eles não têm valores

nenhum, nunca receberam e isso é fundamental que um professor de Fundação Casa trabalhe, seja em qualquer matéria. (Professora Ana, entrevista realizada em 13/11/2018)

Nota-se que a professora menciona que os adolescentes não têm valores, demonstrando um certo preconceito ao desconsiderar a cultura e o meio social em que os esses sujeitos que são provenientes e o contexto em que eles estão inseridos, que, não raro, é permeado por situações de violência e exclusão social. Nessa perspectiva, Carneiro e Veiga (2004) concluem que vulnerabilidades e riscos remetem às noções de carências e de exclusão. Pessoas, famílias e comunidades são vulneráveis quando não dispõem de recursos materiais e imateriais para enfrentar com sucesso os riscos a que são ou estão submetidas, nem de capacidades para adotar cursos de ações/estratégias que lhes possibilitem alcançar patamares razoáveis de segurança pessoal/coletiva. Entende-se que a professora Ana parece desconsiderar o contexto de vida dos adolescentes e, de certa forma, negar suas experiências educacionais e culturais.

Castro e Abramovay (2002, p.147) sinalizam que:

(...) autores que recorrem hoje ao conceito de vulnerabilidades sociais indicam a dialética possível no uso do conceito, referindo-se tanto ao negativo, ou seja, a obstáculos para as comunidades, famílias e indivíduos, assim como a riscos, quanto ao positivo, considerando possibilidades, ou a importância de se identificarem.

Considerar o conhecimento prévio desses adolescentes de forma positiva, como destaca as autoras acima, seria uma forma interessante da professora Ana focar possibilidades de ressignificação de valores com os alunos.

Iversen (2011) destaca em seu estudo sobre os professores que atuam em uma unidade da Fundação CASA esse mesmo sentimento em relação à crença na ressignificação de valores dos adolescentes que cometeram atos infracionais. De acordo com Oliveira (2010), a escolarização dentro de unidades de internação deve propiciar além dos conhecimentos escolares, a reflexão sobre o passado e o presente a fim de levá-los a construir um novo projeto de vida.

Apesar da crença dos professores e no comprometimento dos mesmos com o trabalho pedagógico realizado na Fundação CASA, observa-se uma lacuna entre a escola formal e os demais profissionais responsáveis pelo processo educativo dos adolescentes no cumprimento da medida socioeducativa, conforme expõe o relato da professora Maria:

(...) eu enxergo uma exclusão da educação formal dentro desse Centro de Atendimento, porque, apesar de estarmos realizando o trabalho com os meninos praticamente metade do dia de atividade deles não há um diálogo entre as diferentes esferas e os diferentes cargos e funções que existem dentro da Fundação; então por exemplo, tem a parte educativa pedagógica da Fundação Casa e tem a gente professores da rede pública que são responsáveis pela educação formal e teoricamente do meu ponto de vista a gente deveria ter um diálogo. (Professora Maria, entrevista realizada em 09/11/2018).

A educação formal, ofertada pela rede estadual aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, e o trabalho do corpo docente na realização dessa escolarização têm pouca ou nenhuma participação dos professores nos relatórios produzidos pelos educadores da Fundação CASA como o Plano Individual de Atendimento (PIA) ou no Relatório Técnico Conclusivo (RTC), relatório que determina a conclusão da medida socioeducativa ao adolescente, tornando-o apto para o retorno ao convívio social. A esse respeito, Cella (2007) aponta a existência de um distanciamento ou falta de integração entre a escola formal e a Unidade da Fundação CASA.

Três professores entrevistados destacaram o uso de projetos em suas atividades pedagógicas como uma forma de atrair a atenção e o interesse dos alunos, na tentativa de tornar as aulas mais interessantes e significativas aos adolescentes, como segue:

Eu tento fazer uma aula diferenciada, tento puxar esse público para mim, tento despertar a curiosidade deles fazendo um projeto do tema que eu vou trabalhar. Eu acredito muito na questão de projeto principalmente na Fundação. (Professora Patrícia, entrevista realizada em 12/11/2018)

Quando realizo projetos eles prestam mais atenção na aula e tem uma maior participação. E também por ser a aula de ciências as aulas experimentais ou de pesquisa na internet não consigo desenvolver aqui, pois os alunos não têm acesso à internet e para ciências a gente usa muito imagem né porque é muito visual quando a gente vai falar de anatomia, botânica ou histologia, essas coisas você tem que mostrar tipo como que é uma célula como funciona, então geralmente eu uso o livro que eu entro que daí não sai da minha mão. (Professor André, entrevista realizada em 09/11/2018).

Na minha parte que é química, quando eu tento desenvolver projetos e em química tem muitos experimentos, eu encontro muitos problemas na questão da infraestrutura. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018)

Projetos diferenciados ocorrem na unidade pesquisada, com a proposta de tornarem as aulas mais interessantes e significativas aos alunos, assim, mesmo com as adversidades encontradas, os docentes empenham-se em promover uma educação com mais qualidade aos adolescentes internos. Os Professores Carlos e André ressaltam em suas falas, além do uso de projetos, a problemática da infraestrutura da Unidade, visto que não existe um laboratório para os alunos realizarem experimentos, nem sala de

informática para a realização de trabalhos em computadores e, devido a privação de liberdade, os adolescentes não tem acesso a internet, o que inviabiliza a realização de pesquisas *on line*.

De acordo com Moura (2008), a Pedagogia de Projetos busca ressignificar a escola dentro da realidade contemporânea, transformando-a em um espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, sem perder de vista a realidade cultural dos envolvidos no processo. Diz respeito a uma mudança de postura, o que exige o repensar da prática pedagógica. Essa postura em se trabalhar com projetos contribui de forma efetiva na formação integral do educando, criando condições de desenvolvimento cognitivo e social.

Ademais, Padovani e Ristum (2013) enfatizam a importância da presença de um trabalho diferenciado pelos docentes tornando as aulas mais atrativas e articuladas com ações planejadas interdisciplinarmente. Nas palavras das autoras:

A escola deve ter maior articulação de ações sistemáticas com uma proposta interdisciplinar, articulando com os demais setores internos. Precisa ser mais que uma escola, tem que ter atrativos, tem que ter mais aulas, passeios extraclasse (museus, teatro etc.). Unir o conteúdo ao entretenimento, à brincadeira, tornando-a uma escola diferente, mais atrativa, dinâmica e prazerosa, com o educando tendo acesso a outros conhecimentos. Além de trabalhar valores morais e cidadania, deve orientar sobre o projeto de vida, para o futuro, atrelado ao trabalho que é realizado pelos educadores, trabalhando temas como planejamento familiar, drogas, violência, intolerância racial, sexual e religiosa. (Padovani e Ristum, 2013, p.969)

O que se percebeu no discurso dos educadores e o que a literatura tem demonstrado é a ausência de ações sistematizadas que contemplem os objetivos da socioeducação devido à falta de um planejamento, o que se reflete em ações isoladas, sem um projeto que integre as atividades propostas, o que também é sinalizado por autores como Campos e Francischini (2005).

Cabe mencionar, ainda, uma contradição sobre o que ficou evidente na fala dos três professores sobre o trabalho com projetos, onde acreditam que essas estratégias podem ser mais eficazes e significativas, a fim de incentivar a participação dos alunos. Todavia, foi possível identificar que na realidade os projetos são realizados de forma isolada, sem a participação de outros membros da unidade, da coordenação e da escola vinculadora. Isso também parece ir na contramão com o que a documentação norteadora prediz acerca do trabalho docente ser interdisciplinar, que deveria abranger a participação integrada entre a escola formal e as demais esferas que compõe a medida

socioeducativa, com ações voltadas para a mudança da realidade educacional, social e psicológica dos adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Nota-se, assim, que um dos grandes desafios das unidades de internação é buscar uma maneira de contribuir para mudar a situação de vulnerabilidade dos jovens que lá se encontram, com atividades pedagógicas que permitam aos adolescentes ter uma experiência dos processos não apenas de aprendizagem, mas de socialização, fazendo com que eles percebam essa socialização como uma fonte de transformação de sua realidade. (PADOVANI; RISTUM, 2013).

No tópico seguinte abordamos a percepção sobre os desafios e dificuldades encontradas pelos professores ao lecionarem na Fundação CASA.

4.1.3 – PERCEPÇÃO SOBRE OS DESAFIOS E DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES AO LECIONAREM NA FUNDAÇÃO CASA

Neste tópico analisamos algumas dificuldades que foram apontadas pelos professores que atuam nesse contexto específico. A falta de um material pedagógico específico para o trabalho docente dentro dessa realidade foi apontada como um dos problemas enfrentados pelos docentes que atuam nesse contexto, conforme observou-se na fala da professora Ana, “Eu acho que deveria ser criado uma coisa, um material, dentro da realidade esses meninos, não deixar de fora a apostila, seria criar outra opção mais na realidade deles”. (Professora Ana, entrevista realizada em 13/11/2018)

O professor André também fez um comentário referente ao material pedagógico utilizado na unidade, para ele, o uso de apostilas e caderno do aluno comum a todos aos alunos da rede estadual não tem eficácia devido à rotatividade ou descontinuidade dos alunos e o conteúdo não trabalha a realidade desses adolescentes. Vale lembrar que a entrada e saída de adolescentes da Unidade dependem do tempo da medida, não estando de acordo com o ano letivo escolar, e isso dificulta a distribuição das apostilas e livros, uma vez que não tem material para todos os alunos que chegam à unidade fora do início do ano letivo.

O professor André destacou que, “o maior desafio aqui é o uso do material, no sentido de que eu já usei livros e apostilas do estado aqui e não funciona muito bem, devido á rotatividade dos alunos e não condiz com a realidade deles”. (Professor André, entrevista realizada em 09/11/2018). O material pedagógico mencionado

são as apostilas implantadas desde 2007 como Currículo Oficial em todas as escolas regulares do Estado de São Paulo, que foram usadas a partir de 2010, como material permanente do Centro de Atendimento Socieducativo Fundação CASA. Deste modo, os docentes e os alunos fazem uso dos livros didáticos cedidos pelo estado e o caderno do aluno.

O caderno do aluno é distribuído aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, matriculados nas mais de cinco mil escolas da rede estadual, e chega às salas de aula a cada semestre por meio do programa São Paulo Faz Escola. O conteúdo dos cadernos atende às especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo dentro das áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, auxiliando os alunos no desenvolvimento de novas competências e habilidades. Portanto, o material didático utilizado na unidade pesquisada é de uso geral das escolas da rede estadual do estado de São Paulo. No entanto, nas entrevistas, os professores citados apontaram que esse material está distante da realidade vivenciada pelos alunos, pois, na concepção desses docentes, um material mais adequado à realidade de um Centro de Internação para adolescentes estaria voltado à ressignificação de valores morais e éticos, assim como à inserção no mercado de trabalho.

Neste sentido, foi possível observar que na unidade pesquisada os professores se deparam com alunos de 15 a 18 anos que frequentemente apresentam defasagens de aprendizagem, ou estão em processo de alfabetização e, por isso, apresentam muitas dificuldades em acompanhar o material proposto, o que implica a necessidade de o professor desenvolver ou adequar estratégias pedagógicas para ensinar esses alunos.

Iversen (2011) destaca em seu estudo que é unânime a fala do grupo de professores entrevistados quanto à necessidade da criação de um material diferenciado e com atividades relacionadas à realidade do aluno e que possa realmente vir ao encontro da proposta de reinserção social desses adolescentes, trabalhando essencialmente os valores morais e éticos.

Apesar da falta de infraestrutura mencionada, os professores criam alternativas para desenvolverem suas práticas pedagógicas, como demonstra a fala dos professores Carlos e Patrícia.

Eu acho que eu tirei leite de pedra, porque assim, você consegue os reagentes de química por doações e algumas coisas você tem que comprar, não temos um laboratório, não tem espaço para desenvolver esse trabalho, então acho que o maior problema que eu encontro hoje é a falta de infraestrutura. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018).

(...) como eu trabalho com matemática eu tento trazer alguma coisa lúdica para ver se eu consigo chamar a atenção dos alunos, fazendo um projeto que envolva o música ou parte lúdica e tem resultados melhores em termos de atenção de participação dos alunos do que necessariamente a lousa e o giz, percebo que a participação deles é muito boa. (Professora Patrícia, entrevista realizada em 12/11/2018)

Os professores criam possibilidades ou resistências às dificuldades que encontram no seu dia a dia na unidade. O professor Carlos leciona em outra unidade escolar, de onde consegue doações de materiais para utilizar em suas experiências com os alunos na Fundação e expõe que às vezes compra matérias com o a própria renda para desenvolver seus projetos com os adolescentes. A professora Patrícia aborda que traz de casa materiais lúdicos para tornar suas aulas mais atrativas e interessantes.

Os adolescentes internados na Unidade pesquisada ficam em média um ano cumprindo a medida socioeducativa, porém esse período não respeita o ano letivo escolar que se inicia em fevereiro e acabando em dezembro, como toda escolar regular da rede estadual, causando uma rotatividade de alunos que entram e saem da unidade e, conseqüentemente, da escola em períodos distintos. A unidade pesquisada possui quatro módulos e um deles é considerado de chegada, ou seja, todo adolescente quando chega na unidade fica dois meses, em média, nesse módulo e, após esse período, é transferido para outro dentro da própria Unidade da Fundação CASA. Essa especificidade vivida pelos docentes que lecionam nessa unidade foi declarada como um complicador da atuação docente, no planejamento das aulas e na rotina com os alunos.

(...) tem sala de aula que a rotatividade é grande, toda semana entra e sai alunos. (Fala da Professora Ana, registrada no Diário de campo nº 21, realizado pelo autor em 07/03/2019)

No módulo de chegada os alunos, geralmente, ficam de um a três meses e são transferidos, portanto, não posso planejar algo semestral ou anual. (Fala do professor André, registrado no Diário de campo nº 23, realizado pelo autor em 08/03/2019)

No módulo de chegada as salas, os alunos mudam constantemente, ali tenho que trabalhar de forma diferenciada. (Fala da professora Maria, registrado no diário de campo nº 22, realizado em 07/03/2019)

Pode-se perceber que esses professores sentem dificuldades com a rotatividade dos alunos, visto que não conseguem realizar um trabalho com continuidade, o que influencia ou prejudica seu trabalho pedagógico.

Outro fator complicador exposto por duas professoras é o trabalho com as classes multisseriadas, uma vez que na Unidade da Fundação CASA pesquisada as salas de aula do ensino fundamental e médio possuem essa característica. A esse respeito, para exemplificar, apontamos algumas observações anotadas em diário de campo demonstram a dificuldade dos professores:

A professora Ana relatou que uma dificuldade são as salas multisseriadas no ensino médio, tem alunos do 1º, 2º e 3º ano na mesma sala, e isso complica a preparação das aulas e das atividades. (Fala da Professora Ana, registrada no Diário de campo nº 19, realizado pelo autor em 09/12/2018)

No ensino fundamental II as salas são multisseriadas e ela diz que isso dificulta um pouco o trabalho e o planejamento escolar, mas se adaptou a essa realidade. (Fala da professora Maria, registrada no Diário de campo nº 20, realizado pelo autor em 07/03/2019)

Durante a observação de uma reunião de planejamento escolar anual dos docentes na escola vinculadora em março de 2019, percebeu-se a dificuldade e a preocupação dos professores na realização do planejamento escolar para as salas multisseriadas e ao elevado índice de rotatividade dos alunos. Como não existe um material específico para a atuação nesse contexto, os professores fazem adaptações dos materiais e do currículo da rede estadual regular ao seu trabalho na unidade da Fundação CASA.

As estratégias usadas em face da dificuldade com as salas multisseriadas aparecem na fala da professora Ana, “eu mesmo criei o meu jeito, na língua portuguesa eu mesmo faço minhas aulas, eu faço meu método de ensino tentando trabalhar a realidade deles”. (Fala da professora Ana, registrada no Diário de campo nº 24, realizado pelo autor em 08/03/2019).

A professora desenvolveu uma apostila própria com conteúdos de diversas séries para trabalhar com os alunos dentro dessa especificidade. Essa realidade foi sinalizada por Marzochi (2009) que destaca em seu estudo sobre a atuação docente em uma unidade da Fundação CASA a questão das salas multisseriadas como uma das dificuldades enfrentadas pelos professores.

Outro ponto destacado por dois professores como complicador de suas atividades pedagógicas é o fato de alguns alunos serem medicados regularmente com calmantes, devido à abstinência do uso de drogas ilícitas enquanto estavam em liberdade, como pode ser verificado nos seguintes relatos:

Tem aluno que não faz atividades em aula, fica muito sonolento devido aos remédios que tomam. (Fala do professor André, registrada no diário de campo nº 16, realizado pelo autor em 03/12/2018)

Tem aluno que fica muito agitado, principalmente quando chega ao módulo, deve ser pelo uso de drogas e após a medicação fica mais calmo. (Fala da Professora Maria, registrada no Diário de campo nº 1, realizado pelo autor em 26/11/2018).

No contexto da Fundação CASA, medicamentos para controlar a ansiedade dos adolescentes também são utilizados com frequência. Tais medicamentos comumente atrapalham o rendimento escolar desses alunos, tornando-os sonolentos e dispersos nas aulas. Sobre esse tema, ao analisar as condições evidenciadas em seu estudo, de certa forma similar ao contexto aqui pesquisado, Iversen (2013, p.122) expõe que:

(...) outro dificultador no processo ensino aprendizagem é a crise de abstinência do aluno usuário de drogas, embora dopados com remédios e sob suposto tratamento, permanecem em sala de aula sem condições de assimilação de conteúdos ou qualquer tipo de aprendizado.

Esse autor observou o problema sobre a medicação de alguns internos comprometendo o rendimento escolar, o que parece ser semelhante ao encontrado na unidade pesquisada. Alguns adolescentes com histórico de uso de drogas ou violentos são medicados na Unidade Fundação CASA com medicamentos calmantes e contra a ansiedade, atrapalhando o desempenho desses alunos em sala de aula.

A defasagem escolar também se fez presente nas falas dos professores, uma vez que a maioria dos alunos não frequentava a escola regular enquanto estava em liberdade. Observa-se este aspecto na fala do Professor Carlos, em entrevista realizada em 21/11/2018, a saber: “Alguns alunos têm muita dificuldade de leitura e escrita, devido ao tempo fora da escola”. No que concerne à essa situação, verificou-se que na unidade existe uma sala de aula de com uma professora do ensino fundamental 1, pois a demanda de alunos matriculados nesse ciclo é baixa (três alunos no momento da realização da pesquisa). Todavia, aqueles que apresentam muita dificuldade são encaminhados para o chamado “reforço”, ou seja, têm aula com a professora do ensino fundamental 1, que trabalha com os alunos suas dificuldades e até mesmo alfabetizando os adolescentes. A fala da Professora Patrícia registrada no diário de campo nº 14 realizado em 26/11/2018 corrobora essa prática: “Hoje eu estive na sala do fundamental II (6º e 7ºano) no módulo de chegada e tem dois alunos com muita dificuldade de leitura e escrita, eles precisam ir para o reforço”. De acordo com Dias (2013, p.76), esse fenômeno também foi observado na unidade da Fundação CASA por ela pesquisada:

Considerando a idade dos participantes, percebe-se que a defasagem escolar é um fenômeno comum entre os jovens em conflito com a lei, dado este já apontado por outros autores. A repetência e a evasão escolar foram fatos presentes na trajetória escolar desses jovens.

Nesse estudo foram identificados que as situações de repetência e de evasão escolar são aspectos que corroboram para a defasagem escolar dos adolescentes privados de liberdade.

Em seu relato, o professor André sinaliza a evasão escolar dos adolescentes quando saem da unidade, mostrando sua preocupação com uma política de acompanhamento que seja efetiva junto a esses adolescentes.

Eu acho que existe uma falha porque assim como é uma medida socioeducativa eles têm um período que vão ficar aqui e muitas vezes ao sair o aluno não conclui, ele sair no meio do ano ou sai no meio de algum semestre e não termina o ano letivo, deveria existir um tipo de acompanhamento para eles quando saem daqui, isso diminuiria a reincidência na criminalidade e a saída da escola.” (Professor André, entrevista realizada em 09/11/2018)

Considera-se que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) seria uma forma interessante de se trabalhar com esse público, pois o aluno poderia concluir um ano em seis meses, o que diminuiria a defasagem escolar, embora não seja garantido que o aluno tenha aprendido os conteúdos necessários a este nível de ensino. Em uma anotação de Diário de campo nº 24, foi levantada essa possibilidade, pelos professores Carlos, Maria e Ana, em uma reunião de planejamento anual realizada em março de 2019, de mudança de ano letivo regular para EJA, uma vez que na Unidade da Fundação CASA pesquisada a maioria dos alunos compõem a faixa etária entre 16 e 18 anos de idade. A coordenação da Unidade anotou a sugestão e ficou de dar uma devolutiva aos docentes, fato que mais tarde ocorreu com uma resposta negativa, onde se dizia que o sistema da Fundação CASA funciona nesses moldes (ano letivo regular) e que não haveria alteração nesse formato. Entende-se que a mudança de sistema para EJA seria o mais adequado à realidade da unidade, uma vez que poderia diminuir a defasagem escolar e a evasão após a saída da internação, tendo em vista que os adolescentes ficam em média um ano na medida socioeducativa e quando saem nem todos não continuidade aos estudos.

Outros problemas apontados pelos professores entrevistados foram as medidas de segurança e o relacionamento com o corpo funcional ligado à segurança na instituição. Como sinalizado anteriormente, a rotina de segurança inicia-se na entrada na

unidade com uma revista pessoal de seus pertences, algo que muitas vezes incomoda os docentes, mas que é percebido como algo necessário:

Eu vejo que eles (os agentes de segurança) são necessários aqui dentro, então, a segurança é totalmente necessário aqui, porque a gente querendo ou não nós lidamos com menores que praticaram atos infracionais e eles estão aqui por conta de um problema e alguns não são tão simples, alguns meninos assassinaram alguém, outros traficaram, roubaram, outros estupraram, portanto, existe todo tipo de problema aqui dentro, então eu acho que o trabalho da segurança ele é muito necessário. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018)

Eu acho que a segurança contribui porque são menores infratores e a gente não conhece quem realmente são eles. Eu procuro também nem saber qual é o B.O. deles, não que eu ia fazer diferença deles, mas eu acho que isso não compete a mim como professor e sim a parte jurídica. (Professora Ana, entrevista realizada em 13/11/2018)

Na fala da professora Ana pode-se perceber uma postura de não conhecer as infrações dos adolescentes, possivelmente para isso não interferir na sua atuação como docente junto aos alunos.

Os professores que atuam na Fundação CASA estão submetidos a uma rotina de segurança, incluindo revista pessoal, de seus pertences e dos materiais pedagógicos que utilizam em sala de aula. O depoimento da professora Maria destaca a rotina burocratizada na unidade, além da revista, abrangendo a identificação e o registro de dados em um livro de entrada com dados pessoais:

É uma rotina burocratizada, a gente passa por procedimento de segurança como a revista pessoal, fazemos a identificação em livro de registro com nome, registro geral, horário de entrada, aí depois a gente vai para um módulo específico restrito do restante da unidade e é um módulo que tudo é fechado tudo tem cadeado a gente precisa separar o material que vai usar registrar”. (Professora Maria, entrevista realizada em 09/11/2018)

Nota-se que os docentes estão submetidos a essa burocracia e aos procedimentos de segurança na unidade, visando resguardar sua própria segurança, a dos demais funcionários e a dos próprios adolescentes internados, conforme está descrito no Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA N°01 de 2017, abordados na página 62 deste trabalho. No trecho a seguir, o professor Carlos relata alguns procedimentos realizados na revista pessoal, ”quando eu entro na unidade eles fazem a revista na gente, olham a mochila, verificam se tem alguma coisa no bolso e deixo o celular na portaria”. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018).

De acordo com Bessil e Merlo (2017), as diferenças entre o trabalho realizado pelo docente na rede regular de ensino do trabalho realizado dentro das instituições prisionais vão para além do espaço físico, envolvem questões sobre recursos

materiais, recursos metodológicos, rotina, acompanhamento, rotatividade de alunos, deslocamento dos alunos até o local de sala de aula entre outros.

A prática educativa tem suas especificidades de acordo com o contexto no qual se desenvolve. Quando a prática educativa acontece no ambiente prisional, a escola tem as suas regras e procedimentos submetidos às regras e procedimentos do estabelecimento prisional. (BESSIL, MERLO, 2017, p.289)

Embora os autores acima citados tenham abordado a realidade de uma unidade prisional com adultos, nota-se uma semelhança com o âmbito da Fundação CASA, onde ocorre o trabalho docente com adolescentes privados de liberdade, onde a educação encontra-se submetida à lógica de segurança carcerária.

Outro aspecto conflitante refere-se ao processo de segurança e ao uso do material didático. Tais procedimentos podem limitar o trabalho pedagógico do professor, pois todo o material utilizado em sala de aula é conferido por uma agente de segurança na entrada da sala e reconferido na saída, onde as informações são anotadas pelo agente de segurança. Não raramente, a quantidade de materiais ou o uso de alguns itens específicos como materiais cortantes ou perfurantes como tesouras são questionados pelos agentes, o que pode influenciar os docentes na realização de determinadas atividades que exijam um número maior de materiais. Essa situação pode ser observada nas falas das professoras Maria e Patrícia:

A falta de formação, a burocratização, ou seja, a questão de ter certos procedimentos de segurança também necessários para desenvolver certas atividades. Se eu preciso desenvolver uma maquete ou um cartaz, eu vou entrar com uma tesoura, por exemplo, eu vou conseqüentemente entre aspas perder um tempo da minha aula para fazer a conferência disso na entrada na saída e ficar observando aquilo durante toda a atividade, tomando tempo e gerando uma tensão, portanto o que poderia estar sendo destinado para a atividade ela acaba sendo destinado para a questão da segurança. (Professora Maria, entrevista realizada em 09/11/2018)

Muitas vezes, nos sentimos até mesmo inibidos de avançar no trabalho ou de fazer algo diferente devido à aceitação dos agentes de segurança. Não devo generalizar todos os funcionários, mas às vezes a gente vê uma certa dificuldade no que se diz respeito ao material que você precisa utilizar no trabalho em sala de aula. Por exemplo, muitas vezes você tem um plano e planeja uma aula e tem o material para ser utilizado em sala de aula que venha contribuir com aquela aula planejada, mas assim, as vezes você tem aquela dificuldade em trazer esse material, você tem receio de trazer o material devido aceitação do funcionário naquele exato momento para fazer a conferência do seu material, porque muitas vezes você quer trazer o material, mas tem receio, a gente nota que eles tem aquela dificuldade eu não sei se é por questão de não querer contar ou não queiram contribuir, uma resistência de querer contribuir com o nosso trabalho, então assim a dificuldade que muitas vezes eu encontro é essa. Às vezes tem reclamação dos funcionários sobre o material, perguntam para que isso tudo e isso já me aconteceu várias vezes e muitas vezes você tenta justificar como educadora, tentar justificar para conseguir realizar seu trabalho. Então essa dificuldade de muitas vezes a

gente encontra a resistência em colaborar do próprio funcionário. (Professora Patrícia, entrevista realizada em 12/11/2018)

O professor André fez tal comentário sobre a conferência de materiais registrada em nota no diário de campo nº 08, realizado pelo pesquisador em 07/11/2018.

Hoje até desisti de um trabalho que ia realizar com os alunos em sala de aula devido aos funcionários na hora da conferência de materiais, muitos questionamentos e cara feia.

Nas falas acima dos professores André, Maria e Patrícia percebe-se a rotina burocratizada de segurança na unidade e, muitas vezes, a falta de compreensão dos agentes de segurança sobre a realização de atividades educativas, o que acaba interferindo ou inibindo o trabalho docente na unidade.

Resultados de estudos, como o realizado por Marcon, Mella e Silva (2019, p. 111) evidenciam algumas dessas situações, a saber:

As falas dos entrevistados evidenciam as tensões vivenciadas no âmbito da instituição CASE, responsável pela ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. De um lado, temos agentes socioeducadores que insistem na necessidade de regras claras, rigorosas e disciplinadoras, condição para mudar de hábitos e comportamentos de adolescentes que cometeram atos infracionais; de outro, agentes que buscam alternativas pedagógicas para ressocializar adolescentes, porque acreditam que esses sujeitos vivem em contextos pouco favoráveis à construção de experiências cidadãs, democráticas e afetivamente positivas.

Os autores destacam que na relação entre professores e agentes socioeducativos evidenciaram-se tensões. Verificamos situação semelhante, à medida que, para os professores André, Maria e Patrícia, os agentes parecem não entender seu trabalho pedagógico e educativo, havendo, em diversas situações, resistências às ações desenvolvidas.

Pode-se verificar que esses docentes percebem certa resistência do corpo funcional da unidade no ato da conferência de seus materiais de uso pedagógico e algumas vezes sentem-se mal com essa situação. A professora Patrícia fez um comentário que foi registrado pelo pesquisador no diário de campo nº09, registrado em 12/11/2018. “Os funcionários muitas das vezes não compreendem o trabalho pedagógico que realizamos em sala de aula, para nós (professores) eles são alunos e não bandidos”. De acordo com a percepção dessa professora, os agentes de segurança não compreendem o trabalho pedagógico e social que desenvolvem com adolescentes infratores. Quanto a essa dimensão, Gualberto (2011, p. 88) identificou conflitos na relação professores e agentes de segurança, ao afirmar que “Outro ponto que merece

destaque é a relação entre agentes socioeducativos e professores, há disputa de poder de ambos, a relação é caracterizada por tensão e cansaço”.

De acordo com Iversen (2011), em um estudo sobre trabalho docente em uma unidade da Fundação CASA, os professores em suas atividades se limitam ao uso de giz e lousa, uma vez que a utilização de experimentos ou experiências em classe ou extraclasse oferecem situações de risco. Tal situação contradiz a retórica dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico docente na Fundação CASA, que prega a construção de experiências significativas e novas práticas pedagógicas, o que, na realidade, não condiz ou favorece para que as teorias se concretizem em sala de aula.

Outro aspecto identificado na fala da professora Ana, que não se sente como membro do corpo funcional da unidade, pois é vinculada a uma escola estadual e não a unidade pesquisada, é a existência de dificuldades na relação entre o corpo funcional da unidade e os docentes, como segue, “Olha muitas vezes como dificuldade eu me deparei da parte dos funcionários da fundação, então assim, eles colocam barreiras que não deveriam existir”. (Professora Ana, entrevista realizada em 13/11/2018). Oliveira (2010) destaca que na relação com os demais profissionais, os professores também não se percebem enquanto pertencentes àquele grupo. Referem-se a “eles”, como pessoas externas ao processo educacional/escolarização. Uma relação conflituosa se estabelece entre professores e parte dos funcionários da unidade conforme destaca a nota registrada no (diário de campo nº 12 na fala da Professora Maria, registrado em 12/11/2018):

O relacionamento dos professores com os agentes de segurança e o corpo funcional às vezes é de conflito, pois a maioria não compreende o trabalho pedagógico, muitos dizem que tratamos os adolescentes bem demais para os crimes que cometeram.

Foi verificado na unidade pesquisada que os agentes de segurança e o pessoal do apoio pedagógico, vinculados à unidade, estão presentes no dia a dia escolar e os agentes de segurança ficam na porta da sala de aula, normativa destinada à segurança dos professores, dos alunos e da unidade de forma geral, porém, algumas vezes, esses agentes interferem no andamento da aula, quando julgam necessário, para chamar atenção de algum aluno, o que parece incomodar ou causar mal-estar em alguns professores, visto que sentem que sua autonomia como docente foi invadida, conforme demonstra o trecho da entrevista a seguir:

[...] eu compreendo as questões de segurança, mas não gosto do intrometimento dentro da minha sala de aula. Às vezes, a minha privacidade

como professora é invadida, simplesmente assim. Às vezes, até faltar com respeito com aluno dentro da sala de aula e acho que é primordial você ter o respeito com o próximo indiferente se é bandido ou não, então isso daí eu acho um desafio que você enfrenta, porque os alunos ficam tão revoltados com certas atitudes dos agentes que para você trabalhar tudo isso de novo leva um bom tempo”. (Professora Ana, entrevista realizada em 13/11/2018)

Na percepção dessa professora, tais atitudes são vistas como falta de respeito consigo e com os alunos, o que de acordo com sua fala, atrapalha o andamento das atividades, muitas vezes acabando com o “clima da aula”. Nas anotações dos diários de campo se fez presente como uma dificuldade apontada pelos professores situações como a descrita acima, como por exemplo, a fala da Professora Ana: “Hoje um agente entrou na sala de aula gritando com um aluno, ficou uma situação muito chata e acabou com o clima da aula” (Diário de campo nº 07 registrado em 25/10/2018). Foi apontado que a postura da docente quando ocorre tal fato geralmente é o silêncio e que, posteriormente, ela realiza uma conversa com os alunos sobre o ocorrido.

[...] no momento que acontece essas coisas eu fico em silêncio no dia seguinte, depois que a poeira baixar, porque tá com a cabeça quente e tal, daí eu converso com aluno, se ele estiver errado eu coloco, mostro para ele o lado certo para ele, digo que existem regras dentro da Fundação e nós não podemos passar por cima das regras. Eu tento fazer com que ele entenda a situação e fique bem. (Professora Ana, entrevista realizada em 13/11/2018).

Uma relação de disputa de poder parece se estabelecer entre o professor e os agentes de segurança, onde os docentes se veem em um papel de autoridade sala de aula e não admitem interferências externas e do outro lado alguns agentes de segurança não compreendem as dinâmicas das aulas e o modo como os professores se relacionam com os alunos. Lopes (2006), em um estudo sobre o trabalho docente com adolescentes privados de liberdade e sobre os significados que os professores atribuem à escola inserida na Fundação CASA, declarou que a presença de agentes de segurança nas salas de aula "despertava sentimentos ambíguos nos professores" (p. 52), visto que, ao mesmo tempo em que se sentiam mais seguros com os agentes de segurança, sentiam-se tanto vigiados quanto desautorizados e destituídos de autoridade em seu ambiente de trabalho.

Deste modo, verificou-se nas entrevistas e nas anotações de diário de campo a referência dos professores que trabalham nessa unidade da Fundação CASA a dificuldade encontrada na conferência e entrada de materiais didáticos para uso em sala de aula e a relação conflituosa com os agentes, no sentido dos docentes parecem não compreender sua função pedagógica com esses alunos e muitas vezes criticam a falta de respeito e de atenção que demonstram com os alunos. Surge a compreensão que os

professores entendem como necessária a presença de agentes de segurança na unidade, mas fazem críticas ao envolvimento ou interferência desses sujeitos na condução do trabalho pedagógico, o que se assemelha aos dados obtidos por Marzochi (2009).

No próximo tópico abordamos as expectativas dos professores sobre os impactos de seu trabalho educativo na ressocialização dos adolescentes, como compreendem sua contribuição em relação à medida socioeducativa efetivada junto aos adolescentes infratores.

4.1.4- EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE OS IMPACTOS DO SEU TRABALHO EDUCATIVO NA RESSOCIALIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES

Neste tópico foram agrupados os sentidos dos docentes sobre o papel da educação na ressocialização dos adolescentes, assim como as expectativas dos professores sobre os impactos de seu trabalho educativo nesse processo.

Os dados coletados, por meio das entrevistas e dos diários de campo, apontam que as professoras Ana, Patrícia e Maria demonstram acreditar na ressignificação de valores e na mudança de comportamento dos adolescentes infratores, acreditam no potencial do trabalho educativo e pedagógico que realizam, conforme o trecho destacado da entrevista da professora Maria:

[...] enquanto professora de ciências humanas o meu conteúdo em si, ele tem um potencial de desvelar um mundo muito grande e esse desvelamento do mundo quando em contato com a identificação do sujeito, quando ele percebe qual lugar ele ocupa naquela sociedade, tem um potencial de transformação muito grande. Então, eu acredito que seja um lugar de fala privilegiado das ciências humanas aqui dentro, por conta dessa questão do currículo do conteúdo que traz logo assim de cara problemáticas sociais, políticas e econômicas que refletem diretamente na formação no cotidiano nas práticas que os adolescentes e que os outros sujeitos do centro também têm. Então, é comum a gente ver na mesma maneira que existe na sociedade as contradições políticas, sociais, econômicas e culturais é comum enxergar essas contradições dentro do centro entre os funcionários e entre os adolescentes. (Professora Maria, entrevista realizada em 09/11/2018).

Nesse relato observa-se uma preocupação da docente com a adoção de uma visão crítica sobre a realidade, o que parece estar relacionado com sua área de formação, e também podemos fazer uma relação com os impactos das políticas neoliberais na educação, considerando que Hill (2003) defende que o Estado precisa controlar o processo educativo por duas razões: primeiro, para tentar assegurar que ele ocorra e, segundo, para tentar assegurar que os tipos de pedagogia opostos à produção da força de trabalho não existam e não possam existir. Em suas palavras:

(...) o Estado capitalista tentará destruir qualquer forma de pedagogia que tente educar os estudantes sobre seu verdadeiro predicamento a criação de uma consciência própria como futura força de trabalho e a sustentação desta consciência com uma visão crítica que procure solapar o pacífico funcionamento produção social da força de trabalho. Este medo implica no rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e capacitação do professor, do ensino, e da pesquisa em educação. (Hill, 2003, p. 27)

No contexto pesquisado esse controle do estado ocorre por meio do currículo, da formação docente e pelas normas e rigidez de um ambiente de segurança. Os docentes que atuam na unidade desenvolvem suas atividades educativas em diversos momentos, adaptando-se ao sistema de segurança e, por vezes, resistindo ou sucumbindo à lógica do controle.

No trecho da entrevista com a Professora Patrícia é destacada a crença na recuperação dos adolescentes infratores, que em um dado momento de suas vidas se envolveram com a criminalidade, porém, a participante sinaliza uma preocupação com as condições de vida dos adolescentes após a saída da unidade em como serão recebidos pela sociedade e como receberão oportunidades, como segue:

Eu acredito que a educação é a solução e esses meninos muitas vezes partem para esse caminho por falta de uma oportunidade e nesse espaço, nesse meio tempo que eles tem aqui, eu acho que ainda é pouco para eles, para serem aproveitados, que ainda tem muita coisa para ser feito alguma coisa posterior também. Ou seja, um curso profissionalizante, uma preparação melhor para esses meninos voltarem a sociedade e a sociedade também tem que acreditar neles, eu sei que é difícil acreditar, mas temos que dar um ponto de confiança, temos que dar um voto de confiança e a gente sabe que tem muitos meninos que é a falta de oportunidade que levou para esse caminho. (Professora Patrícia, entrevista realizada em 12/11/2018)

A Professora Ana destaca a esperança que deposita nos adolescentes e aborda a falta de políticas públicas voltadas aos egressos⁴³ do sistema, assim como a falta de ações governamentais na vida desses jovens quando saem da Fundação CASA.

A gente vem com tanta esperança para estes alunos, acreditando que eles podem fazer isso, aquilo, que eles continuem estudando lá fora, que eles podem fazer cursos profissionalizantes. Alguns eles fazem eles fazem aqui, mas eu já escutei isso de menino que já saiu fora daqui, que foi teve sua liberdade, de que nós colocamos tanta esperança para eles e na hora que eles passam aquela porta de ferro nada aquilo era real. Então, tinha que ser feito um trabalho logicamente que não é por nós professores, de políticas públicas voltadas para os egressos. Se eu for falar em número, deve ter passado uns 15 mil alunos desde que entrei aqui e se for ver bem, acredito que apenas uma pequena minoria, sei lá uns 30 alunos saíram do envolvimento com criminalidade e, para mim, isso é falta dessas políticas públicas como: emprego, educação... quando eles saem daqui as portas se fecham". (Professora Ana, entrevista realizada em 13/11/2018).

⁴³ - Egressos são aqueles adolescentes que deixam a unidade de internação após o cumprimento da medida socioeducativa.

Na fala da professora Ana destaca-se sua frustração quanto à realidade difícil dos adolescentes que saem da Fundação que, em geral, são excluídos e não tem nenhum suporte em sua reintegração à sociedade. Verifica-se também o baixo índice de adolescentes que passaram pela unidade de internação e deixaram o envolvimento com a criminalidade. A falta de políticas públicas aos egressos do sistema é ressaltada como uma das principais lacunas no atendimento socioeducativo, pois os adolescentes não recebem apoio ou um acompanhamento efetivo quando deixam a unidade, além do estigma social que carregam por terem cometido um ato infracional.

Os professores Carlos e a professora Ana relataram o exemplo de um egresso da unidade pesquisada que teve quatro passagens pela unidade, ou seja, que apresentou um alto grau de reincidência e envolvimento com a criminalidade e que, por meio de um programa realizado pela Advocacia Geral da União (AGU), provendo uma vaga de estágio ao egresso, ajudando-o a não reincidir novamente e que, de acordo com seus relatos, deixou o tráfico de drogas e estava trabalhando na AGU há mais de um ano. O trecho da entrevista do Professor Carlos destacou essa ação:

Estamos com o caso do menino que saiu agora com trabalho arrumado enquanto estavam aqui, trabalhando como menor aprendiz dentro do Fórum da procuradoria-geral e o outro caso é o Gustavo que está aqui privado de Liberdade e ele sai todos os dias para trabalhar no fórum, vai e volta todo dia e faz esse trâmite para trabalhar dentro do fórum. Eu acho que a chance desses meninos voltarem a cometer um ato infracional é muito menor, porque às vezes, esses sei lá, pelo pouco que eles ganhem, por serem remunerados, vai evitar com que ele efetivamente faça algo muito pior mais para frente. Então, acho que é focar nesse esquema do projeto para que um menino sai daqui com um trabalho de menor aprendiz e isso faz muita diferença. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018).

Os docentes relataram o caso de um interno que recebeu a oportunidade do estágio na AGU e que sai todos os dias para a realização dessa atividade. Quanto a esse caso, uma anotação do diário de campo o professor relata que o aluno ficou muito feliz com a oportunidade e sempre faz planos futuros para sua vida profissional, conforme segue: (...) “eu quero fazer uma faculdade de direito, quero ser advogado e sair dessa vida”. (D.C nº 24 realizado em 08/03/2019).

No tocante a situações dessa natureza, Padovani e Ristum (2013, p.981) destacam em seu estudo a falta de políticas públicas voltadas para esse público, a saber:

O educando egresso não tem perspectiva de um acompanhamento direcionando melhorias para sua vida e da família, um suporte financeiro para a família, oferta de profissionalização que promova uma inserção no mercado de trabalho, a busca de outro ambiente para ele viver. O papel do egresso é deficiente. A falta de políticas públicas efetivas que atendam os adolescentes

após o cumprimento da medida socioeducativa de internação, não existindo um projeto preparado para eles.

Deste modo, o Estado e a sociedade civil, responsáveis pela elaboração de políticas públicas, devem assegurar os direitos, bem como a efetividade de ações que reconheçam a humanidade de cada um, através de programas voltados para a redução da desigualdade, para o trabalho, para a polícia, para a justiça e para ações na área de saúde e mídia (ASSIS; CONSTANTINO, 2005; TEJADAS, 2005).

As políticas voltadas para o egresso das Unidades da Fundação CASA são essenciais na política da não reincidência no envolvimento com a criminalidade. De acordo com Prado (2014), o jovem retorna à liberdade, mas tem mantidas as condições de vida que antecederam a contravenção penal. Nessa realidade podem estar presentes as possíveis causas dos índices de reincidência ao ato infracional. Assim, as políticas públicas devem estar voltadas não somente a questão profissional, mas devem abranger as esferas sociais, pois o trabalho com o jovem egresso requer um conjunto de ações articuladas, consubstanciadas em políticas sociais advindas de direitos conquistados historicamente, que ofereçam possibilidades construção de novos projetos de vida. Segundo Padovani e Ristum (2013), a ação pública precisa atuar através da formação de uma rede de instituições governamentais e não governamentais, no intuito de fomentar políticas públicas.

A seguir abordamos os sentidos atribuídos pelos professores a sua formação inicial e continuada no tocante à especificidade do trabalho que exercem com adolescentes privados de liberdade em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

4.2 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Este tópico abrange o segundo eixo de análise dos dados referente à compreensão dos professores sobre a formação inicial e continuada diante da realidade e das especificidades do trabalho docente com adolescentes privados de liberdade. Além disso, são abordados os conhecimentos dos professores sobre documentos orientadores, resoluções e normativas relativas à especificidade do trabalho pedagógico com adolescentes no referido contexto.

4.2.1 – FORMAÇÃO INICIAL

No tocante à formação inicial e a realidade vivenciada na Fundação CASA, três professores apontaram a falta de informações sobre o ato de lecionar com pessoas privadas de liberdade e com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação em sua formação inicial. Os três docentes alegam que não obtiveram nenhum tipo de informação sobre esse contexto em sua formação inicial. A professora Maria ressalta sua falta de conhecimento sobre o contexto pesquisado:

[...] na verdade minha formação inicial ela foi um pouco rasa, na verdade eu nem tinha conhecimento até fazer o processo seletivo que existiam escolas dentro dessas unidades e não existe, ou pelo menos para mim não existiu uma formação que me capacitasse e que realmente fundamentasse as minhas práticas dentro de uma instituição de privação de liberdade. (Professora Maria, entrevista realizada em 09/11/2018).

A professora Patrícia também destacou sua escassez de informações sobre o contexto enquanto realizava o curso de graduação, mostrando que não existia nada específico ou próximo da realidade docente que ela enfrenta na unidade Fundação CASA:

Não tive nada, nenhuma informação específica não, eu fiz uma prática de ensino por nove períodos, mas foi no contexto geral, não teve nada específico sobre como é o sistema prisional, que é um sistema um pouco diferenciado. Então para você atuar na Fundação você tem que ter outra preparação. (Professora Patrícia, entrevista realizada em 12/11/2018)

A professora Ana reitera a fala dos colegas e acrescenta que os professores que lecionam nesse contexto aprendem na prática, com erros e acertos, se adaptando ao cenário que encontram, assim como aponta a necessidade de uma formação específica para essa atuação. Ademais, faz uma crítica as grades curriculares das Universidades, que não contemplam essa realidade docente:

Nenhuma, minha formação inicial não me deu base nenhuma, nunca tinha ouvido falar disso não se falava em escola dentro da Fundação, vim saber isso 2001, quando entrei aqui e daí a gente vai aprendendo a aprender, na própria prática que você vai conhecendo, que você vai se desenvolvendo, vê o que é legal, o que é bom para eles e o que não deu certo e nenhuma faculdade pensa desse lado. (Professora Ana, entrevista realizada em 13/11/2018).

Nos relatos das professoras Ana, Patrícia e Maria evidenciou-se que os professores percebem uma deficiência em sua formação inicial no tocante ao lecionar no contexto pesquisado. Consideram o ato de lecionar para adolescentes privados de liberdade algo específico e diferenciado em relação à escola regular e carecendo de uma atenção na formação inicial. A partir disso, entende-se que a grade curricular dos cursos de graduação poderia agregar informações ou uma disciplina referente ao ato de

lecionar com pessoas privadas de liberdade (em prisões e Fundação CASA), contribuindo para a formação dos futuros professores no tocante à realidade escolar vivida nesses contextos.

O professor Carlos sinaliza que desenvolveu um aprendizado na prática com as professoras mais velhas que lecionam nesse contexto, conforme segue:

[...] eu espero mesmo que daqui um ou dois anos sei lá, quanto tempo mais, que os próximos professores que vierem aqui estejam mais calçados, mais amparados no conhecimento dessa realidade, porque nós aprendemos na raça, com as professoras mais velhas, no dia a dia, ouvindo as professoras que são mais velhas falando como que tem que agir e acredito que se algum professor chegar mais calçado fará muito mais diferença. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018)

O professor André reitera o aprendizado desenvolvido na prática, afirmando que: “Na universidade você aprende só teoria se você quer aprender mesmo o negócio é na prática” (entrevista realizada em 09/11/2018).

Portanto, pode-se perceber que os professores André e Carlos buscaram construir suas estratégias ou seu trabalho pedagógico ao longo da experiência profissional ou com a ajuda de colegas mais experientes. Foi identificada também a crença de Carlos que os futuros docentes sejam mais preparados quando se deparam com essa realidade. No que se refere à formação inicial, Onofre (2011) discute que a formação universitária não prepara o professor para trabalhar em contextos diferenciados, e que este vivencia a contradição entre a cultura acadêmica, a cultura escolar e a experiencial. Desta forma, os professores indicam em seus depoimentos o despreparo para o exercício da docência nos espaços de privação de liberdade.

O próximo tópico focaliza a formação continuada dos professores, como a compreendem e como essa formação contribui para a atividade docente.

4.2.2 – FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste tópico abordamos os sentidos atribuídos pelos professores a sua formação continuada para atuarem no contexto da Fundação CASA.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Para Gatti (2008), a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a constituição da ação docente, pois é através do

estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível aprimorar a prática profissional.

Os professores que lecionam na Unidade da Fundação CASA, como todos os professores vinculados à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, têm em sua grade de aulas um horário destinado ao ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, a Portaria CENP nº 1/96 e a Lei Complementar nº 836/9 foram criadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo para estabelecer e normatizar as atividades de trabalho coletivo nas escolas da rede estadual de ensino para que a equipe pedagógica pudesse discutir todas as ações desenvolvidas na escola. A finalidade desses encontros é articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico, visando o fortalecimento da unidade escolar e ajudando no replanejamento e na avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A Resolução SE 8, de 19/01/2012, instituiu o número de aulas destinadas ao ATPC para os docentes de acordo com a carga horária, ou seja, ao número de aulas atribuídas, sendo variável de uma a três aulas semanais que devem ser cumpridas na escola como Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Os professores que lecionam na unidade pesquisada reuniam-se uma vez por semana, às segundas-feiras, para a realização desse trabalho coletivo. Através de um acordo realizado entre os professores, a coordenação pedagógica da Fundação CASA e a coordenação pedagógica da escola vinculadora, os ATPC'S ocorriam das 12:30h às 15h, e nas três primeiras segundas-feiras eram realizados na unidade da Fundação CASA, com a presença da coordenadora pedagógica da unidade. Na última segunda-feira do mês, o ATPC era realizado na escola vinculadora com a coordenadora pedagógica da escola.

A coordenadora da escola vinculadora conduz os ATPCs quando ocorrem na escola vinculadora, mas demonstra não conhecer a realidade vivenciada por esses docentes. Nas anotações de diário de campo, foi identificado que o professor André faz uma ressalva quanto aos ATPCs serem realizados na unidade da Fundação CASA, a saber: “Quando temos ATPC na Fundação são mais proveitosos, falamos mais da nossa realidade, do nosso dia a dia, quando ocorrem na escola vinculadora não tem o mesmo foco” (D.C. nº 06 realizado em 22/10/2018). A fala desse professor sinaliza esse

distanciamento da coordenadora da escola vinculadora e a realidade dos professores na Fundação CASA.

Durante a pesquisa observou-se que os professores não percebem uma integração efetiva com a escola vinculadora (onde estão presentes uma vez por mês para o ATPC ou em reuniões de conselho de classe, de planejamento ou replanejamento feitos anualmente) e não fazem parte do corpo funcional da unidade Fundação CASA. Isso parece indicar a presença de uma ambivalência quanto à vinculação e um distanciamento do corpo funcional com a Secretaria da Educação e, de certa forma, um isolamento no contexto em que atuam.

Nos dados coletados a docente Patrícia também apontou críticas voltadas ao modelo do ATPC, indicando que a formação continuada não abarca suas reais necessidades, visto que sentem falta de uma formação específica para o contexto em que trabalham, envolvendo leituras, discussão de textos e vídeos e outras estratégias voltadas à realidade que enfrentam, conforme explicita o trecho abaixo:

Eu acho que deveria ser feito para nós professores, uma preparação diferenciada, no nosso ATPC, devia ser feito um trabalho diferenciado como atuar na Fundação Casa e isso nós não temos. E quando se trata de projetos a gente tem que ter outra didática, devia ter feito alguns treinamentos de formação. Eu falei no início que eu trabalhei em um projeto para jovens e adultos e de três em três meses existia uma formação, através de módulos, quando encerrava aquele começava outro, a gente passava uma semana de formação, de como atuar em todas as atividades, eram todas programadas, uso do material, de idade e tínhamos aula com vídeo, aula além de como usar o material específico ou não. Precisava de uma formação sim. (Professora Patrícia, entrevista realizada em 12/11/2018).

A professora Ana também apontou falhas e ressaltou que o ATPC deveria ser voltado para a formação da equipe dentro do contexto em que lecionam, mas que, em sua percepção, isso não ocorre.

O ATPC deveria ser voltado muito mais para a formação dos professores do que ficar falando de comportamento de aluno ou outros problemas, nosso ATPC é falho e sempre foi assim. Deveríamos fazer leituras, aprimorar-se nessa realidade. (Professora Ana, entrevista realizada em 13/11/2018)

De acordo com essa professora, o horário de trabalho pedagógico coletivo acaba por não cumprir sua função primordial, que é a formação continuada dos professores, pois torna-se um horário para conversas sobre comportamento de aluno e que não atende a suas expectativas e necessidades. A esse respeito, Gualberto (2011) discute que, para os docentes que atuam com alunos privados de liberdade, há carência

de uma formação continuada efetiva para esse nicho nas universidades e que existe uma precariedade dos ATPC'S realizados no tocante a uma formação específica.

Esse aspecto também foi ressaltado pelo professor André, que ressaltou, ainda, que o ATPC realizado na unidade fica restrito às dificuldades e ao comportamento dos alunos e que a formação do professor não é priorizada nesse contexto.

Então, eu sou mais novo aqui e fui o último a entrar e eu não tive nenhuma informação, tirando uma parte quando a gente tem uma ATPC a gente trabalha muitas coisas, discutimos as dificuldades dos alunos ou se eles estão sendo resistentes com ensino, se eles não querem desenvolver trabalho pedagógico proposto pelo professor, mais nessa área assim.. entendeu? Às vezes, a gente faz um trabalho que praticamente acho que é um trabalho que é feito com os professores das escolas regulares. (Professor André, entrevista realizada em 09/11/2018).

Cabe destacar que a Supervisão de ensino da rede estadual de educação através das diretorias de ensino deve promover regularmente as chamadas Orientações Técnicas (OTs), preparadas e desenvolvidas nas diretorias de ensino de cada regional. Todavia, nas anotações dos diários de campo a esse respeito e de acordo com as falas dos professores, isso não tem acontecido na diretoria de ensino a qual a escola vinculadora pertence. A professora Maria destacou esta situação, como segue:

Em quatro anos aqui na Fundação eu nunca fiz uma especialização ou tivemos alguma Orientação Técnica (OT) promovida pela Secretaria Estadual ou pela Diretoria de Ensino (DE) que fosse específico para a Fundação. (Diário de campo nº 01, registrado em 06/08/218).

A professora Patrícia corroborou a fala acima, “Não sei se é por que faz pouco tempo que estou aqui, dois anos, mas até então não tive formação para trabalhar dentro da Fundação CASA”. (Professora Patrícia, entrevista realizada em 12/11/2018). A falta de formação para os docentes que ingressam no sistema Fundação CASA ficou evidente nas falas das professoras, na percepção delas as instâncias superiores (Diretoria de Ensino, Escola Vinculadora e a Instituição Fundação CASA) por não promoverem tal formação.

A mesma realidade é exposta pelo professor Carlos quando o participante aborda que: “Faz anos que não temos uma OT (Orientação Técnica), a Supervisora de Ensino ligada a Fundação CASA deveria promover essas orientações regularmente, isso ajudaria muito na nossa prática” (Diário de campo nº04, realizado em 03/10/2018). Esse docente complementa:

Que tenha chegado ao meu conhecimento, nenhuma, pode ser que eu esteja muito errado e tenha tido alguma, mas nunca fiquei sabendo de nada, nada chegou ao meu conhecimento. Acho que uma formação específica para trabalhar aqui seria fundamental, até porque, desde que eu comecei a trabalhar aqui, eu vi muitos colegas entrarem aqui nesses quatro anos e não permanecerem, não porque não tinha um perfil, mas porque não sabiam lidar com a situação que a fundação impõe, a gente sabe que tem uma maneira de se trabalhar aqui e existe uma maneira correta de se trabalhar”. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018)

Entende-se que, na concepção do professor Carlos, “a maneira correta de se trabalhar” na fundação CASA é a adequação as normas e aos procedimentos de segurança adotados na unidade. Um ponto importante destacado por este participante na entrevista foi o fato de que os docentes que não se adaptam, não permanecem na unidade e que isto está relacionado à falta de conhecimento acerca da realidade e da carência da formação ao entrarem para lecionar nesse contexto.

Cabe salientar que os professores são submetidos a avaliações trimestrais e, conforme destaca o Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA nº01 (2010), são: Assiduidade, Disciplina, Capacidade de iniciativa, Responsabilidade, Comprometimento com a Administração Pública, Eficiência e Produtividade, e aqueles que têm uma avaliação negativa são excluídos do projeto. Deste modo, a causa dessa saída parece não estar relacionada à capacidade ou atuação pedagógica, mas sim a não adaptação dos docentes às rotinas de segurança e às especificidades do sistema.

No que concerne ao tema da formação, concorda-se com Padovani e Ristum (2013), quando as autoras afirmam que a formação contínua dos profissionais para atuarem no sistema socioeducativo deve ocorrer por meio de condições institucionais concretas em cursos e atualizações, sendo fundamental a promoção de ações mais efetivas dentro das unidades de internação voltadas à formação continuada dos professores e dos profissionais da unidade.

O relato da professora Maria reitera a fala dos colegas referente à falta de ações formativas e destaca um aspecto sobre a documentação norteadora do trabalho docente na unidade, a saber:

[...] não temos ações formativas, nós temos acesso e ainda escasso aos documentos e as normativas da fundação casa, porque o que é dito quando você faz o processo seletivo é que tá lá como pré-requisito, então pressupõe que você já conheça os documentos que norteiam a ação educativa na Fundação Casa. Não há um estudo sobre isso, não há diálogo sobre isso, não há uma formação específica sobre isso em horário de trabalho coletivo, é inexistente. (Professora Maria, entrevista realizada em 09/11/2018)

Verifica-se, assim, falhas na proposição de propostas formativas, o que que contradiz a documentação norteadora do trabalho docente na Unidade da Fundação CASA que determina a formação continuada dos professores que atuam no sistema.

No próximo item abordamos o conhecimento que os professores possuem sobre documentos orientadores, resoluções e normativas relativas à especificidade do trabalho pedagógico com adolescentes privados de liberdade.

4.2.3 – CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES SOBRE OS DUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO DOCENTE EM UMA UNIDADE DA FUNDAÇÃO CASA

Vários documentos oficiais normatizam e norteiam o trabalho docente e a escolarização na Fundação CASA, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Caderno da Superintendência Pedagógica, Educação e Medida Socioeducativa: Conceitos, diretrizes e procedimentos (2010), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2012, Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB Fundação CASA/Gerência Escolar N ° 01 de 2017 e o Plano Político Pedagógico (PPP) da Unidade Fundação CASA.

Esse corpo documental (com exceção do PPP da unidade pesquisada, ao qual não tivemos acesso) foi apresentado com maiores detalhes no capítulo 2 dessa dissertação. Os professores que participaram da pesquisa foram questionados sobre o conhecimento que possuíam dos documentos que normatizam e direcionam o trabalho docente no contexto da Fundação CASA e, em termos gerais, notou-se a falta de familiaridade e conhecimento sobre essa documentação no momento das entrevistas e nas observações realizadas na instituição.

Situação semelhante foi indicada por Iversen (2011), que destacou a falta de conhecimento dos docentes sobre a documentação que norteia o trabalho dos professores na unidade da Fundação CASA. O autor esclarece que:

Alguns aspectos observados nas entrevistas e que devem ser apontados como relevante é a falta do conhecimento dos professores das legislações que norteiam o trabalho do processo socioeducativo (ECA, SINASE, Regimento da Fundação CASA e outros) e, principalmente, da proposta pedagógica da instituição; tais documentos se apresentam distantes do conhecimento do professor por falta de tempo, por falta de acesso ou até pela impossibilidade de concretizar. (IVERSEN, 2011, p.123)

Foi perguntado aos professores sobre o conhecimento deles acerca dos documentos norteadores do trabalho docente com adolescentes privados de liberdade, a seguir são apresentadas as falas e as percepções dos docentes. A professora Ana, declarou que:

Eu tenho conhecimento sobre alguns documentos porque eu fui procurar ninguém me falou da existência desses documentos, fiquei sabendo que existiam documentos norteadores em um curso que eu fiz a distância que falava desses documentos, daí eu fui abrir para ver o que era e aí que eu conheci essa documentação. O ATPC poderia ser um momento de formação para esses documentos. Eu já tentei ter acesso ao PPP da unidade e não consegui o acesso, acho isso estranho. (Professora Ana, entrevista realizada em 13/11/2018).

Essa docente destaca que procurou conhecer os documentos que norteiam o trabalho docente na Fundação CASA por conta própria, sem nenhuma participação da equipe educacional ou da Instituição e ressaltou que o ATPC deveria ser um momento de formação para os professores e a leitura e discussão sobre essa documentação deveria acontecer nesses momentos e finaliza dizendo que não teve acesso ao PPP da unidade. Situação semelhante aconteceu com o pesquisador que também não teve acesso ao PPP, que também é docente da Fundação, nas tentativas que foram feitas para obtê-lo junto à coordenação da unidade.

A professora Patrícia, declarou conhecer parte da documentação e ressaltou que uma leitura em conjunto com os demais docentes e a coordenação seria mais enriquecedor e proveitoso, em suas palavras:

Quando você faz a inscrição para trabalhar na Fundação e quando você vai participar da entrevista, você tem que ter parte desse conhecimento, desses documentos, porém são documentos requerem muita leitura e eu já li umas partes, mas tem coisas que eu preciso rever. Acredito que uma leitura mais conjunta, no coletivo, seria ideal, pois existe uma discussão, chegando a um entendimento melhor, eu acredito que é isso que está faltando para um conhecimento melhor do projeto político-pedagógico e dos documentos. (Professora Patrícia, entrevista realizada em 12/11/2018).

Como demonstrado na fala acima, uma leitura conjunta entre (professores, coordenação da unidade Fundação CASA e coordenação da escola vinculadora) seria de grande valia e fundamental para o conhecimento da documentação que norteia esse trabalho docente, o que poderia refletir diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

A professora Maria declarou não saber o número exato de documentos, mas sinalizou que teve acesso a eles, porém, ter acesso não significa ter conhecimento de seu conteúdo, conforme trecho a seguir:

Não sei te dizer os números exatos de normativas, mas a gente tem normativas que vem da secretaria de educação e tem normativas que vem da Secretaria de Segurança Pública da fundação casa, a gente tem acesso a esses documentos, a gente tem acesso a documentos do Sinase, a gente tem acesso aos documentos do projeto revitalizando a trajetória, a gente tem acesso aos documentos da escola da secretaria de educação como as normativas específicas para dentro da Fundação CASA, mas o fato de ter acesso no significa ter conhecimento ou ter leitura a gente tem acesso, mas nós não somos estimulados a ler, nós não fazemos uma leitura conjunta, nós não temos um tempo para realizar esse tipo de leitura. Então, nós sabemos que existe esses documentos, mas dificilmente um professor realmente acessa a lei como as mais clássicas que seja, como a LDB, a constituição para ver o que diz respeito à Fundação Casa. (Professora Maria, entrevista realizada em 09/11/2018)

Os professores Carlos e André relataram que tiveram acesso a alguns documentos disponibilizados pela coordenadora da escola vinculadora, porém, verificou-se que o conteúdo desse corpo documental não foi discutido com os docentes, conforme exposto no seguinte trecho:

Tivemos acesso a alguns documentos porque a nossa coordenadora da escola vinculadora disponibilizou, agora que alguém me disse professor você vai trabalhar na Fundação e esse é o PPP da unidade, leia esse artigo ou coisa do tipo, não houve nada. Então, acho que isso que às vezes dificulta um pouco nosso trabalho. (Professor Carlos, entrevista realizada em 21/11/2018)

Aqueles documentos de normas, sei que existem documentos que norteiam o trabalho do professor aqui dentro, eu já recebi alguns documentos em PDF pela coordenadora da escola responsável da unidade, mas eu não lembro o nome específico do título desse texto mas sei existem e já vi. (Professor André, entrevista realizada em 09/11/2018)

De uma forma geral, quanto à documentação, os professores sinalizaram que tem ciência de sua existência, contudo, saber da existência não significa ter conhecimento do seu conteúdo e essa falta de conhecimento fica explícita nas falas dos professores. Considera-se que os momentos de formação continuada oferecidos por meio dos ATPC'S ou pelas OT'S poderiam ser utilizados para essa finalidade, servindo como apoio e respaldo ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores na unidade da Fundação CASA.

4.3 - SÍNTESE DOS SENTIDOS DOS PROFESSORES

Vigotski (2005, p. 181) destaca que os sentidos são “um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual”; são episódios semânticos imanentes às relações sociais, pois nelas e por elas se constituem. Isto posto, entende-se que os sentidos atribuídos por cada uma das professoras ao trabalho docente na Fundação CASA, ainda que tenham pontos em comum, guardem traços que os tornam únicos.

O primeiro eixo abrangeu os sentidos atribuídos pelos professores sobre a atuação docente com adolescentes privados de liberdade em uma Unidade da Fundação CASA. Evidenciou-se a falta de conhecimento de alguns professores sobre o projeto Fundação CASA quando entraram lecionar nesse contexto, desconheciam a realidade do lecionar com adolescentes privados de liberdade. Nota-se que a preocupação sobre o papel social e político na tentativa de realizar um trabalho pedagógico com adolescentes privados de liberdade foi um aspecto pouco mencionado, sendo evidenciado nas falas de duas professoras. Outro ponto relevante é que o ingresso nesse âmbito estava relacionado à falta de opções ou à necessidade de conseguir mais horas de trabalho pedagógico para alguns docentes. Quanto à permanência dos professores no sistema, torna-se necessário ressaltar que isso ocorre por um processo de avaliação trimestral dos professores tornando-se uma possibilidade de continuação das aulas, ou seja, se bem avaliados os docentes têm suas aulas mantidas todo o trimestre e existe a possibilidade de continuidade no ano letivo seguinte, fato atrativo principalmente para os docentes com contratos temporários, que são a maioria na unidade pesquisada.

No que se refere aos sentidos dos docentes sobre o papel da educação na ressocialização dos adolescentes, verificou-se que os professores destacaram a importância do trabalho pedagógico com adolescentes privados de liberdade no sistema Fundação CASA como tentativa de torna-se um meio de ressignificação de valores e atitudes desses jovens. Destacou-se a importância do professor nesse processo de ressocialização, sinalizando que a escolarização formal é muito importante no processo de cumprimento da medida socioeducativa. Alguns participantes, Ana, Patrícia e Maria acreditam que o processo educativo é fundamental para a mudança de valores desses jovens, que em um dado momento de suas vidas cometeram atos infracionais, porém foi evidenciado um distanciamento da escola formal e as demais instituições da medida socioeducativa. De uma forma geral, notou-se que professores percebem que há uma relação tensa entre o corpo funcional da unidade e os professores, bem como identificam a falta de um trabalho em conjunto com as demais esferas que compõe a rede de proteção e que estão relacionadas à efetivação das medidas socioeducativas estabelecidas para os adolescentes.

Observou-se que os desafios e dificuldades apontadas pelos participantes envolveram a falta de um material pedagógico específico para o trabalho docente dentro dessa realidade, bem como o uso do material didático-pedagógico (o caderno do aluno) que é usado pelos alunos da escola regular da rede estadual. As críticas se voltaram a

importância de se considerar a realidade do aluno e que as propostas estejam dirigidas à reinserção social desses adolescentes, trabalhando essencialmente os valores morais e éticos.

No tocante aos sentidos dos professores sobre o trabalho pedagógico, alguns docentes fizeram críticas ao material pedagógico padrão ofertado pelo Estado e a falta de infraestrutura da Unidade na oferta de laboratórios e de recursos pedagógicos. Foi possível identificar ações de resistência diante das dificuldades encontradas, como no caso dos professores Carlos e Ana que buscaram conseguir doações de materiais para experiências, acabam por comprar materiais com dinheiro próprio e desenvolvem apostilas seriadas para trabalharem com os alunos.

Houve também a compreensão que a ação educativa com projetos pode ser mais eficaz e significativa no processo de aprendizagem dos adolescentes, porém, foi evidenciado que os projetos são realizados por iniciativas individuais e sem interdisciplinaridade. A esse respeito, Padovani e Ristum (2013, p.969) salientam que “a escola deve ter maior articulação de ações sistemáticas com uma proposta interdisciplinar, articulando com os demais setores internos”, o que não foi observado na unidade pesquisada.

Alguns docentes percebem como dificuldade a grande rotatividade dos alunos, uma vez que vários adolescentes entram e saem da medida socioeducativa em períodos distintos, que, na maioria das vezes, não coincidem com o ano letivo escolar, fato que dificulta um trabalho pedagógico contínuo anual devido ao sistema de escola regular adotado na unidade, ou seja, os alunos frequentam um ano letivo de 200 dias para serem promovidos de série, o que na percepção dos docentes não condiz com a realidade desses alunos que, em grande parte, estão em situação de defasagem escolar. Cabe frisar que uma das principais dificuldades é que as salas de aula na unidade são multisseriadas, no ensino fundamental e médio. Deste modo, considera-se que modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) poderia ser a forma mais apropriada de se trabalhar com esse público, diante das situações de defasagem escolar e de evasão escolar, evidenciadas após a saída da unidade.

Outra dificuldade apontada nos relatos dos participantes foi a influência dos procedimentos de segurança na proposição de ações pedagógicas e na interferência de agentes de segurança nas aulas dos professores. A dificuldade que sentem na conferência e entrada de determinados materiais na unidade acaba, por vezes,

desestimulando a realização de atividades em sala de aula, indo na contramão do que explicita a documentação norteadora do trabalho docente no sistema Fundação CASA que estimula a proposição de aulas experienciais, significativas e diferenciadas aos adolescentes, tornando a aprendizagem mais significativa.

De acordo com as expectativas dos professores sobre os impactos de seu trabalho educativo na ressocialização dos adolescentes, pode-se compreender que os participantes parecem acreditar na ressignificação de valores e na mudança de comportamento dos adolescentes infratores, crendo no potencial do trabalho educativo e pedagógico que realizam. Acerca desse tema, Silva (2015) destaca a importância da educação como um instrumento de ressocialização dentro de um sistema penal, com o papel de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas.

Onofre (2015) acrescenta que a educação prisional deve ser um instrumento para a libertação dos oprimidos. Sob essa ótica, a educação no cárcere é um instrumento de inclusão e de libertação dos sujeitos, da opressão, exclusão, desigualdade social gerada pelo capitalismo e exacerbada pelas políticas neoliberais. Os estudos de Onofre e Silva (2015) são voltados para o público adulto em prisão, mas podemos fazer aproximações considerando algumas similaridades no contexto de adolescentes em privação de liberdade.

Alguns docentes sinalizam a falta de políticas públicas voltadas aos egressos da unidade, não somente na questão profissional, mas políticas que devem abranger as esferas sociais, pois segundo Prado (2014, p. 112):

O trabalho com o jovem egresso requer um conjunto de ações articuladas, consubstanciadas em políticas sociais advindas de direitos conquistados historicamente que ofereçam possibilidades construção de novos projetos de vida.

Concordamos com Prado no sentido de que as políticas públicas voltadas aos egressos do sistema Fundação CASA devem ser articuladas com as diversas esferas sociais, de forma ampla, envolvendo políticas educacionais e trabalhistas.

No segundo eixo da pesquisa foram analisados os sentidos que os professores atribuem a sua formação inicial e continuada para o trabalho no contexto específico em que lecionam e o conhecimento dos professores sobre documentos

orientadores, resoluções e normativas sobre a especificidade do trabalho pedagógico com adolescentes no referido contexto.

Os dados coletados sobre a formação inicial dos docentes indicaram que os participantes não receberam orientações para a atuação junto a alunos privados de liberdade e com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação. Todos alegam que não obtiveram nenhum tipo de informação sobre esse contexto em sua formação inicial. Foi evidenciado que os professores constroem suas propostas de trabalho pedagógico na prática, de acordo com suas experiências e na interação com os docentes que lecionam há mais tempo na Fundação.

Na percepção dos docentes, a formação continuada se mostra deficitária ou inexistente, na medida em que os participantes não se sentem atendidos pela Secretaria Estadual de Educação, pela Escola Vinculadora e pela Unidade da Fundação CASA com ações que visem sua formação para atuação no contexto específico em que lecionam. Foi destacado que as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) não suprem suas necessidades, contradizendo a documentação norteadora do trabalho docente na Fundação CASA que determina um processo de formação e aperfeiçoamento dos docentes que lecionam nesse contexto.

Ressalta-se aqui a necessidade de os professores assumirem uma postura mais questionadora no tocante aos problemas enfrentados, buscando se fortalecer enquanto grupo e categoria profissional por meio da construção de formas de organização política visando melhorias em suas condições de trabalho.

Em termos gerais, quanto aos conhecimentos relativos às normativas e orientações oficiais sobre o trabalho na Fundação Casa, os professores sinalizam que têm ciência de sua existência, mas que não apresentam conhecimentos amplos sobre seu conteúdo. Reitera-se que a formação continuada deveria preencher essa lacuna e proporcionar um momento de discussão conjunta dessa documentação entre os professores e demais membros do corpo funcional da unidade a fim de orientá-los sobre as especificidades do trabalho nesse âmbito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo investigar sentidos atribuídos pelos professores que atuam com adolescentes privados de liberdade sobre o trabalho docente. Como objetivos específicos foram definidos: as razões para o ingresso nesse contexto; conhecer os desafios apontados pelos docentes em suas práticas educativas; identificar os sentidos e as expectativas dos professores em relação ao trabalho pedagógico com adolescentes privados de liberdade, buscando também entender suas concepções sobre o papel da educação na ressocialização dos adolescentes; conhecer a visão dos professores sobre a formação inicial e/ou continuada diante da realidade e das especificidades do trabalho docente com adolescentes privados de liberdade; assim como o conhecimento dos professores sobre documentos orientadores, resoluções e normativas sobre a especificidade do trabalho pedagógico com adolescentes privados de liberdade.

Ao adotar o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural como pressupostos teórico-metodológicos, optou-se por principiar a abordagem do objeto de pesquisa desde aspectos mais gerais da constituição da sociedade atual, visando elaborar uma síntese explicativa que conectasse os diferentes processos particulares de atribuição de sentidos dos professores a outros processos de seu cotidiano escolar.

Para que esses objetivos fossem atingidos estive inserido, ao longo do processo de pesquisa, como docente na unidade da Fundação CASA pesquisada, com aulas atribuídas pela Diretoria de Ensino, partilhando vivências pedagógicas e institucionais com os docentes. O convívio direto com os sujeitos de pesquisa fez com que eu também me tornasse parte da minha própria pesquisa, como parte integrante desse processo.

Antes de apresentar uma síntese das principais informações obtidas neste estudo, entende-se que é importante compartilhar os sentidos atribuídos pelo pesquisador sobre os conhecimentos construídos e a experiência vivenciada no cotidiano da Unidade da Fundação CASA.

Lecionando no contexto por quatro anos vivenciei experiências e o conhecimento acerca da realidade dos alunos, professores, dinâmica da escola e as contradições captadas. Isso fomentou em mim um movimento de inquietação e reflexão contínua sobre uma série de questões relativas a esse meio. Deste modo, esse universo

dinâmico e específico foi se revelando a cada dia, por meio das interações e pelas análises de fragmentos de falas, gestos e olhares, bem como pelas conexões feitas entre essa realidade específica, os fundamentos teóricos e o entendimento sobre a documentação que rege o sistema educacional com adolescentes privados de liberdade.

Diante de uma realidade tão complexa e desafiadora, que é o ato de lecionar para adolescentes infratores em cumprimento de medida socioeducativa, não há como não se envolver e isentar-se de dúvidas e de sentimentos que estavam relacionados à indignação, à perplexidade e à admiração pela dedicação daqueles que lidam diariamente com os problemas presentes no sistema de ensino no interior de uma instituição como a Fundação CASA. Local este, onde foi possível perceber os professores buscam lidar com as dificuldades, desafios e contradições, e encontram motivações pessoais para realizar um trabalho educacional que busque impactar a vida desses jovens excluídos.

Feita essa reflexão, a partir dos dados coletados em diários de campo e entrevistas realizadas com os professores, as informações e discussões feitas nessa pesquisa indicaram que:

- A falta de opção e a necessidade da ampliação das horas de trabalho surgiram como motivos para ingresso nesse contexto. A permanência dos professores na unidade ocorre por meio da recondução das aulas, que acontece por meio de uma avaliação trimestral a qual são submetidos, avaliação esta feita pela coordenação da Unidade e da Escola Vinculadora. Fato que pode ser um atrativo aos professores, principalmente aos que lecionam por meio de contrato temporário, assim conseguem permanecer com aulas atribuídas o ano todo, podendo ter o contrato renovado por mais um ano letivo.
- Verificou-se o interesse de alguns docentes em trabalhar nesse contexto para realizar um trabalho pedagógico atrelado ao engajamento político e social.
- Alguns participantes sinalizaram que acreditam na ressocialização dos adolescentes e destacam a importância do trabalho pedagógico, do processo educativo e do trabalho do professor nesse processo. Todavia, apontam críticas, como por

exemplo, a fala de políticas públicas voltadas de forma efetiva para os jovens egressos do sistema Fundação CASA, políticas direcionadas aos âmbitos sociais, trabalhista, familiar e da saúde, que atualmente são falhas ou inexistentes, contribuindo para a reincidência e envolvimento na criminalidade.

- Os problemas apontados pelos participantes abrangeram vários aspectos, em especial, a falta de um material didático específico que atenda às necessidades dos alunos, vindo ao encontro da proposta de reinserção social dos adolescentes internados. Outras dificuldades envolveram: a falta de estrutura e de recursos na instituição, o uso do caderno do aluno (material ofertado pelo Estado), o trabalho em salas multisseriadas, a defasagem de aprendizagem e a medicalização dos adolescentes, bem como a falta de continuidade devido à rotatividade dos alunos. Apesar disso, foram verificadas ações ou possibilidades de resistência de alguns professores diante das dificuldades, mesmo que em caráter incipiente, pois não foram observadas formas de organização política desse grupo. Além disso, verificou-se uma relação de conflito entre os professores e agentes da Fundação, especialmente quanto aos procedimentos de controle ou segurança relacionadas ao uso do material didático e no que se refere às interferências dos agentes durante as aulas.
- A formação inicial foi vista como insuficiente pelos participantes para o trabalho na realidade vivenciada na Fundação CASA e foi apontado que os docentes desenvolvem aprendizados durante sua prática profissional na instituição contando com a colaboração de professores mais experientes. A formação continuada mostrou-se deficitária dentro do contexto em que lecionam, segundo as percepções dos professores, pois não atendem às especificidades do trabalho na Fundação.

Isto posto, é possível apontar algumas dimensões observadas e sua relação com o sistema capitalista neoliberal.

Miqueluzzi (1997) destaca os efeitos das políticas neoliberais referentes à forma de contratação tende a tornar precário o vínculo trabalhista, fato que foi

observado na pesquisa. Ball (2005) destaca como um dos efeitos da performatividade o controle sobre o trabalho docente através de processos avaliativos, fato que ocorre com os professores na Unidade da Fundação CASA.

Além disso, considera-se que a precarização e desvalorização do trabalho docente ficaram evidentes no contexto pesquisado, não obstante ao modelo neoliberal de educação, conforme destaca Hill (2003, p. 27):

Os professores são perigosos porque eles estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que podem ser expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista. Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham da mais alta qualidade possível.

Portanto, concordamos com o autor, no que se refere aos professores tornarem-se uma peça perigosa para o projeto neoliberal de educação, uma vez que podem levar os alunos a uma reflexão e crítica do modelo social em que estão inseridos. Nessa perspectiva, o trabalho docente não pode obter destaque e ser valorizado, uma vez que isso poderia elevar a qualidade educacional da população, caminhando na contramão do neoliberalismo, que visa à formação de mão de obra técnica de qualidade e não crítica. Hill (2003) destaca ainda que é importante assegurar no modelo neoliberal para educação que o ensino e a educação se vinculem na reprodução ideológica e econômica e a uma agenda empresarial para a educação nas políticas de capacitação, treinamento e privatização do ensino.

Nesse sentido, a educação é importante para a libertação do indivíduo e para a transformação social e o professor tem um papel fundamental para isso, reconhecendo-se como um intelectual transformador, conceito proposto por Giroux (2003), onde o autor destaca que a reflexão e ação crítica ajudam os estudantes a lutarem para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais que enfrentam.

Ademais, cabe frisar que os problemas destacados pelo grupo de professores têm relação com que Enguita (1991) chama de proletarização da docência. A perda de autonomia dos educadores em sua ação, a fragmentação do trabalho pedagógico, a falta de formação continuada, dentre outros aspectos, se configuram como exemplos dessa realidade. Assim, entende-se que os professores precisam buscar

formas de organização política visando conseguir mudanças em suas condições de trabalho.

No que concerne ao papel da educação nesse contexto de provação de liberdade, Iversen (2011) observou a crença dos professores por ele entrevistados na ressocialização dos adolescentes. Nesse ponto, concordamos com Oliveira (2010), em sua compreensão que a escolarização dentro de unidades de internação deve propiciar além dos conhecimentos escolares, a reflexão sobre o passado e o presente a fim de levar os sujeitos a construir um novo projeto de vida.

Salientamos que os sentidos atribuídos pelos cinco professores que participaram da pesquisa sobre o lecionar para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em uma unidade da Fundação CASA são diferenciados e diversos, como destaca Vigotski (2005) “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”, portanto diversos elementos contribuem na constituição destes sentidos: história de vida, personalidade, formação e experiência profissional, dentre outros. O conjunto de falas, atitudes, expressões e o próprio contexto nos fornecem elementos para a compreensão da forma como estes professores pensam e agem na sua prática cotidiana da escola. Aqui, torna-se relevante destacar a importância de o professor conhecer a realidade dos adolescentes internados e atuar no sentido que suas práticas possam colaborar para a sua ressocialização, buscando também se fortalecer enquanto educadores nesse contexto.

A partir da realização desta pesquisa, pudemos refletir sobre a importância de se considerar uma dimensão apontada pelos participantes, a qual pode se tornar foco de pesquisas futuras, que aborda as políticas públicas voltadas para os adolescentes egressos do sistema Fundação CASA. Assim, surgem alguns questionamentos: Quais são essas políticas? Como são estruturadas e efetivadas no município? E qual a sua efetividade ou impactos na vida desses jovens?

Entende-se que esta dissertação trouxe informações relevantes para a ampliação do conhecimento sobre a temática da atuação docente junto a adolescentes privados de liberdade, a partir do contexto específico de uma Unidade de Internação. Espera-se que o estudo colabore com outras pesquisas, possibilitando discussões acerca da práxis pedagógica nesses espaços, bem como contribua para o processo de reinserção social dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. **Balço do neoliberalismo**. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- _____. **Diferentes tipos de pesquisa qualitativa**. In: Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995, pp. 27-33.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia. **Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 10n. 1, p.81-90, 2005.
- ASSUNÇÃO FREITAS, Maria Teresa. **A Pesquisa de Abordagem Histórico-Cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos**. Revista Teias, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 12 pgs., jul. 2009. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057>>. Acesso em: 14 set. 2018.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, Dec. 2005.
- _____. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, vol.15, número 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal pp.3-23, 2002.
- BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 2, p. 285-293, 2017.
- BENTO, Leonardo Valles. **Governança e governabilidade na reforma do Estado: Entre eficiência e democratização**, 2002, f 246. Dissertação (Mestrado). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2002.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1990.

BORGES, Edmar José. **Projeto oficina do saber: sentidos do trabalho de professores na escola em tempo integral**. 2018. f 172, Dissertação (Mestrado), Sorocaba. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. 2018.

BORTOLUZZI, Jussara Santana. **Projeto Político-Pedagógico: um estudo sobre desencontros entre teoria e prática**. Disponível IN: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2311-6.pdf>, (2008)

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

_____ **Estatuto da Criança e do Adolescente** Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____ **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Resolução 113, de 19 de abril de 2006.

_____ **Lei Complementar** Nº 1.093, de 16 de julho de 2009.

_____ **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)** Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

CAMPOS, Herculano Ricardo; FRANCISCHINI, Rosângela. **Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades**. PSICO: revista da PUC-RS, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 267-273, set./dez. 2005.

CARNEIRO, C. B. L.; VEIGA, L. **O conceito de inclusão, dimensões e indicadores**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social, jun. 2004. (Pensar BH – Política Social, 2.)

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, p. 143-176, July 2002. access on 16 Aug. 2019.

CELLA, Silvana Machado, **A formação de professores para a educação do adolescente em conflito com a lei**. 2007, f.212, Dissertação (Mestrado), Campinas. PUC- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007.

CELLA, Silvana Machado; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p. 281-299, abr. 2009

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

_____ (Coord. Técnica). **Os regimes de atendimento no estatuto da criança e do adolescente: perspectivas e desafios**. Brasília: SEDH, 2006b.

COSTA JUNIOR, Reinaldo Vicente da. **Tá em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo** 01/09/2012 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo

DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. **A formação inicial de professores na Finlândia** Revista Diálogo Educacional, vol. 16, núm. 50, outubro-diciembre, 2016, pp. 871-890 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

DIAS, Aline Fávaro. **Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 70-87, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

ENGUITA, Mariano. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização**. Teoria & Educação, 4, 41-61, 1991.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana**. Psicologia Política, v. 10, n. 20, p. 297-310, 2010.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário**. In: CÉSAR, Maria de Fátima Pinto Leal Maria Auxiliadora (org.). Indicadores de Violência IntraFamiliar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes (Relatório Final da Oficina) CECRIA - Centro de Referência, Estudos e Ações Sobre Crianças e Adolescentes, 1998, pp. 7-18.

FALEIROS, V. P. **Infância e processo político no Brasil**. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995. p. 49-98.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção, **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Caderno de Pesquisa, nº 116, São Paulo: julho de 2002.

_____. **A Pesquisa de Abordagem Histórico-Cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos**. Revista Teias, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 12 pgs., jul. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da Pesquisa Educacional. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FUNDAÇÃO CASA do Estado de São Paulo, **Regimento Interno dos Centros de Atendimento de Internação e de Semiliberdade da Fundação CASA-SP**, nº 224 de 08 de maio de 2012.

_____. **Portaria Normativa N° 073 de 2004**.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, vol. 13, núm. 37, enero-abril, 2008, pp. 57-70 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempo neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Professores como intelectuais transformadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. In: Revista Espaço Acadêmico, nº 30, novembro 2003, pp 157-164.

GÒES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. **Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski**. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50), Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, maio/ago. 2006.

GONZALEZ, Alberto Brusa. **Experiências socioeducativas bem-sucedidas: subsídios para a discussão de políticas públicas nas unidades de internação socioeducativas (UISE)**. In: ILANUD et al. (Orgs.). *Justiça, adolescente e ato infracional*. São Paulo: ILANUD, 2006.

GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves. **Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo**. 2011. f. 123 Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico**. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 580-595, dez. 2017.

HILL, D. **O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação**. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 2, p. Currículo sem fronteiras 25-59, jul./dez. 2003.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza dos homens**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (coord). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto, 1995, p. 31-78.

IVERSEN, Celso Fernando. **A política socioeducativa para adolescentes em medida de privação de liberdade e a práxis docente**. 2011, f. 149. Dissertação (Mestrado em Educação). Americana: UNISAL – Universitário Salesiano de São Paulo, 2011.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. **A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor**. *Saúde e Sociedade* v.13, n.1, p.25-36, jan-abr 2004

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001, f.317, Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas - Campinas, SP, 2001.

LOPES, Juliana Silva. **A escola na Febem-SP: em busca do significado**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Acesso em: 2019-08-16.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LUCKESI, C. (2013). **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala** <http://luckesi.blogspot.com.br/2014/10/avaliacao-de-larga-escala-e-curriculo.html>.

Acesso em 02 de julho de 2017.

LÜDKE, MARLI E.D.A. ANDRÉ, **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**- São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950**. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 53-79.

_____. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCON, T. ; MELLA, L. L. ; SILVA, M. T. . **Tensões entre as pedagogias sócio-emancipadora e tradicional: um estudo do sistema socioeducativo com adolescentes privados de liberdade**. ECCOS REVISTA CIENTÍFICA (IMPRESSO) , v. 48, p. 95 a 114, jan. / mar. 2019.

MARZOCHI, A. S. **Trabalho de Professor na Fundação CASA: condições e relações de trabalho**. Campinas: Unicamp, 2009 (Trabalho de Conclusão de Curso).

MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MASSARO, Camilla Marcondes. **Preparação para o trabalho na Fundação CASA: as oficinas profissionalizantes**. Cad. CEDES, Campinas , v. 30, n. 81, p. 219-231, ago. 2010

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec., São Paulo , v. 14, n. 1, p. 98-110, Mar. 2000, <http://www.scielo.br/scielo.php>. access on 01 July 2018.

MIQUELUZZI, Oswaldo. **Neoliberalismo e flexibilização, conseqüências e alternativas para os trabalhadores e seus sindicatos**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 15, n. 22, p. 63-76, jan. 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde**. Rev. Bras. Matern. Infan., 1(2): 91-102, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, ago. 2001.

MOURA, Daniela Pereira de, **"Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora"** em Só Pedagogia. Virtuosa Tecnologia da Informação, 2008-2019. Consultado em 26/07/2019 às 18:29. Disponível na Internet em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=0>

NUNES, Eduardo Silveira Netto. **As velhas crises mundiais**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo , v. 27, n. 79, p. 221-224, June 2012 .

NUNES, Mirian Abreu Alencar; MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Pesquisa-formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília , v. 100, n. 254, p. 211-229, Apr. 2019 .
<<http://www.scielo.br/scielo>.

OGO, Marcela Yaemi e LABURÚ, Carlos Eduardo, **A permanência na carreira do professor de ciências: uma leitura baseada em Charlot**. Rev. Ensaio,V.13, nº02, p. 101-118, Belo Horizonte, 2011

OLIC, Mauricio Bacic. **Arrastão ou lagarteado? Dinâmicas em torno da prática docente na Fundação CASA**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 43, n. 2, p. 357-377, abr. 2017

OLIVEIRA, Andrea dos Santos. **A Fundação CASA e o trabalho educativo escolar'** 01/06/2010 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, SP

OLIVEIRA, Leandra Salustiana da Silva; ARAÚJO, Elson Luiz de. **A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 177-191, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade**. Cad. CEDES, Campinas , v. 35, n. 96, p. 239-255, ago. 2015.

_____. **O exercício da docência em espaços de privação de liberdade**. Comunicações, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 37-46, jul.-dez., 2011.

_____; JULIÃO, Elionaldo Fernandes Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. **A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 39, n. 4, p. 969-984, dez. 2013

PASSONE, E. F. **Políticas sociais de atendimento à infância e juventude: o caso da Fundação Abrinq.** 2007. 173f, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Lua Nova, v. 45, p. 49-96, 1998.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. **Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 140, p. 649-673, Ago, 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos Pires. **O materialismo histórico-dialético e a Educação. Ensaio sobre paradigmas.** Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, ago. 1996.

PRADO, A. C. G. C. **O jovem egresso do sistema socioeducativo e seu acesso a políticas sociais: como prossegue a história?** Dissertação de mestrado em Serviço Social. Faculdade de Ciências Sociais. Franca. 129f. 2014.

RIZZINI, I. **O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Universitária, 1997.

SÃO PAULO, **Lei nº 1.238**, de 22 de dezembro de 1976.

_____ **Lei Estadual nº 12.469**, de 22 de dezembro de 2006.

_____ **Resolução Conjunta SE-SJDC nº 2**, de 10 de janeiro de 2017.

_____ Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA Nº01. **Procedimentos para a Garantia de Acesso à Educação Básica aos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Fechado: Orientações Gerais aos Servidores da SEE e da Fundação CASA.** 2ª Versão (atualizada): agosto de 2017.

_____ **Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo**, www.justica.sp.gov.br, acesso em 30 de maio de 2018.

_____ **Lei Complementar nº 1.093**, de 16 de julho de 2009.

SANTANA, Israel José. **Educação e direitos humanos: breves notas.** In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.). Pesquisa em Educação: inclusão, história e política. Campo Grande, MS: UCDB, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SCHEINVAR, Estela. **A família como dispositivo de privatização do social**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. 48-57, jun. 2006.

SILVA, NILCEA MORENO. **Professor Sistema Socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente'** 28/03/2017 207 f. Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituição de Ensino: Universidade de Brasília

SILVA, Roberto da. **A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 1, p. 33-48, mar. 2015

SILVA JR., Celestino Alves. **Dialética e pesquisa educacional no Brasil**. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/mr1/mr1_5.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **"Liberalismo x Socialismo"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia/liberalismo-x-socialismo.htm>. Acesso em 01 de julho de 2018.

SOUZA, Roberta Vanessa Pereira Aranha de. **O ensino formal da Fundação CASA e a interdisciplinaridade como busca de sentido para um novo currículo'** 01/02/2012 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

TEJADAS, Silvia da Silva. **As determinações da reincidência que emergem do sistema de atendimento ao adolescente autor de ato infracional**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2005.

VOLPI, Mario. (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, Lev S. Problemas de Psicología General – **Obras Escogidas** – v. II. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993a, p. 11-348. (original de 1934).

_____ **Pensamento e linguagem**. 3^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 194 p.

_____ (2001b). **Pensamento e palavra**. In L. S. Vigotski. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934)

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, em uma pesquisa intitulada “O TRABALHO DOCENTE COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: SENTIDO DE PROFESSORES”, sob a responsabilidade do pesquisador Antonio David Costa Junior, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, em nível de Mestrado, e sob orientação da professora Dr^a Izabella Mendes Sant’Ana.

O objetivo da pesquisa é investigar os sentidos atribuídos por docentes sobre a prática educativa em uma unidade de internação para menores infratores na Fundação CASA, focalizando os desafios e as possibilidades que se apresentam na organização de seu trabalho. A fim de atingir tais objetivos, solicito a sua participação, concedendo uma entrevista para a coleta de dados sobre como você concebe e como desenvolve o seu trabalho dentro desse projeto, e quais as possíveis influências desse trabalho para o aprendizado dos adolescentes.

Todas as informações serão tratadas confidencialmente. Assegura-se a sua privacidade quanto aos dados provenientes da pesquisa, os quais poderão ser divulgados somente para os fins deste estudo. Sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, e serão omitidas todas as informações que possam identificá-la. Vale lembrar ainda que sua participação é voluntária, e se você decidir não participar, ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem total liberdade de fazê-lo.

Caso tenha dúvidas, ou necessite de maiores esclarecimentos, entre em contato com o pesquisador responsável, Antonio David Costa Junior, pelo e-mail: davidjr25@hotmail.com

Eu, _____,

_____ da escola _____, declaro que fui convidada a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagida a realizá-la. Afirmo igualmente que fui esclarecida sobre a garantia de privacidade e de anonimato das informações coletadas, bem como sobre o fato de que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins de científicos. Estou também ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar de liberdade para deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer transtorno para mim. Por fim, declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Sorocaba, ___ de _____ de 2018.

Participante

Antonio David Costa Jr.

Apêndice 2 – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

A) Questões de caracterização dos participantes:

- 1 – Qual o tempo de atuação no magistério?
- 2- Qual o tempo de atuação como professor(a) no Projeto Educacional da Fundação CASA?
- 3- Qual sua formação/graduação? Se possuir mais de uma, quais?
- 4- Possui Pós-Graduação? Qual ou quais?

B) Roteiro de questões para entrevista:

- 1- O que levou você a lecionar na Fundação casa?
- 2- Como é a sua rotina de trabalho na Unidade?
- 3- Quais os desafios e dificuldades você encontra no seu trabalho?
- 4- Como você lida com esses desafios e dificuldades?
- 5- Como você compreende o papel da educação na ressocialização desses adolescentes?
- 6- Como seu trabalho pedagógico pode contribuir para isso?
- 7- Como sua formação inicial lhe deu subsídios para atuar nesse contexto?
- 8- Quais os documentos que normatizam e norteiam a atuação do professor nesse contexto?
- 9- Que ações formativas foram ofertadas ao longo da sua atuação na fundação casa e como você avalia essa formação continuada?