

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Marcio Alexandre Masella

**O Adolescente em liberdade assistida e sua inserção na rede pública de
ensino de Embu/SP (2008-2009)
- Contribuições Freireanas-**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Marcio Alexandre Masella

O Adolescente em liberdade assistida e sua inserção na rede pública de ensino de Embu/SP (2008-2009)

- Contribuições Freireanas-

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Saul.

SÃO PAULO

2010

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus, por mais uma vitória conquistada.

Agradeço aos meus pais, que sempre demonstraram exemplos de vida, transmitindo valores que hoje fazem parte da minha pessoa.

Agradeço à minha esposa Solange, a paciência durante todos os momentos de desespero em relação ao trabalho, pelas contribuições, companheirismo e incentivo.

Agradeço à minha filha Tamara, ao Bruno e a todos da minha família que sempre me incentivaram.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Saul, pela dedicação e paciência.

Agradeço às professoras doutoras Branca Jurema Ponce e Flávia Schilling os encaminhamentos e orientações no exame de qualificação.

Agradeço ao grupo de pesquisa da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, pela troca de saberes, especialmente à amiga Denise Regina da Costa, pelo diálogo e contribuições para realização deste trabalho.

Agradeço a todos os professores do Programa Educação: Currículo.

Agradeço a Fundação Casa e a Capes pela oportunidade de realização deste trabalho.

Agradeço aos companheiros da Unidade de Semiliberdade Prof. Paulo Freire e da Escola Para Formação e Capacitação da Fundação Casa em especial a direção e à amiga Claudia Rocco, que possibilitaram e enriqueceram a pesquisa.

Agradeço a todos da Escola Municipal Elza Marreiro Medina pela colaboração recebida.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente me incentivaram para realização deste trabalho.

A todos os educadores que lutam por uma educação de qualidade, transformadora para um mundo melhor.

Se eu pudesse dar um toque em meu destino / Não seria peregrino nesse imenso mundo cão / Nem o bom menino que vendeu limão / Trabalhou na feira pra comprar seu pão / Não arrependia as maldades que essa vida tem / Mataria a minha fome sem ter que lesar ninguém / Juro que nem conhecia a famosa Funabem/ Onde foi a minha morada desde os tempos de neném / É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem / Se eu pudesse tocar meu destino / Hoje eu seria alguém / Seria um intelectual / Mas como não tive chance de ter estudado num colégio legal / Muitos me chamam de pivete / Mas poucos me deram um apoio moral / Se eu pudesse eu não seria um problema social.

Problema Social – Seu Jorge

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - HISTÓRICO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	20
1.1. Política Repressora e da Institucionalização dos Menores	21
1.2. A Política do Bem-Estar do Menor	23
1.3. Construção da Política de Garantia de Direitos	26
CAPÍTULO II. CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA AO ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA COMO SUJEITO DE DIREITOS	32
2.1. Municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto aberto L.A e PSC	34
2.2. Um olhar sobre a realidade	37
2.3. Fundamentação Teórica	39
2.4. Desafios a Emancipação	39
CAPÍTULO III - O CONTEXTO DA PESQUISA	41
3.1. O contexto da pesquisa: A cidade de Embu	41
3.2. Cenário da educação municipal	44
3.3. Gestão Educacional	45
3.4. Implantação de Projetos e Ações	46
3.5. Ações estruturantes para adolescente em medida socioeducativa	49
3.6. A escola Municipal Elza Marreiro Medina	51
CAPÍTULO IV. A EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NA ESCOLA	53
4.1. A Formação Permanente dos educadores	53
4.2. A importância do diálogo	57
4.3. A Inclusão Social e o Direito Humano de Ser	60
4.4. Superando os desafios da prática	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
BIBLIOGRAFIA	78

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro das medidas socioeducativas em Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade	36
Tabela - Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino no período de 2006 a 2008	45

LISTA DE FIGURAS

Mapa da grande São Paulo em destaque – Embu	41
Detalhe – mapa da Grande São Paulo: em destaque Embu	42

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Entrevista com a Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Embu	82
ANEXO II - Entrevista com os Educadores	86
ANEXO III - Entrevista com a adolescente	89
ANEXO IV - Direitos sobre Depoimento Oral	91

LISTA DE ABREVIATURAS

APEOESP: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CMDCA: Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente

CONADA: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DNC: Departamento Nacional da Criança

DOU: Diário Oficial da União

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ESG: Escola Superior de Guerra

FEBEM: Fundação Estadual de Bem Estar do Menor

FUNABEM: Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

LA: Liberdade Assistida

MNMMR: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

OMS: Organização Mundial de Saúde

ONU: Organizações das Nações Unidas

PMDB: Política Nacional do Bem-Estar do Menor

PNBEM: Política Nacional do Bem-Estar do Menor

PRÓ-MENOR: Fundação Paulista de Promoção Social do Menor

PSC: Prestação de Serviços a Comunidade

PSC: Prestação de Serviços à Comunidade

PT: Partido dos Trabalhadores

SAM: Serviço de Assistência ao Menor

SAS: Secretaria de Ação Social

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SGD: Sistema de Garantia de Direitos

SINASE: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SM: Secretaria do Menor

SMSP: Secretaria do Menor do Estado de São Paulo

SPS: Secretaria da Promoção Social

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a política pública da Secretaria Municipal de Educação de EMBU, no que diz respeito ao acolhimento dos jovens em medida socioeducativa, chegando até uma escola para investigar os desafios da prática. A opção metodológica foi a pesquisa qualitativa, como meio de compreender a proposta educacional desse município para implementação da política de inserção do adolescente em conflito com a lei. Os procedimentos metodológicos incluíram a análise de documentos, a realização de entrevistas e observações. O referencial teórico apresenta o histórico do adolescente infrator, com ênfase na doutrina da situação irregular para a proteção integral e o seu direito à educação, conforme preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente. Também são destacadas categorias do referencial freireano no sentido de auxiliar a interpretação das evidências colhidas e a proposição de superação dos desafios da prática, com destaque para a organização curricular. A pesquisa evidenciou que, na política educacional de EMBU, puderam ser identificadas ações estruturantes para garantir a inserção do adolescente em conflito com a lei na rede municipal de ensino. Também na escola pesquisada foram observados procedimentos contemplando a inclusão desses alunos em situação de vulnerabilidade.

Descritores: inserção do adolescente em medida socioeducativa na escola pública; referenciais freireanos para o currículo.

ABSTRACT

The present work has as objective to analyze the public policy of the municipal education department of EMBU, considering the reception of young people in socio-educational actions that come to a school to investigate the experience challenges. The methodological option was the qualitative research, as a means to understand the educational proposal from this municipal corporation for the implementation of the policy of teenager in conflict with laws's insertion. The methodological procedures have comprised the analysis of documents, interviews and observations. The theorist referential presents the teenager offender's report, with emphasis in the irregular situation doctrine for the integral protection and their right to the education, as alleged in the Child and Adolescent's Statute. Are also highlighted freirean referential categories in order to help the interpretation of the collected evidences and the proposition of overcoming experience challenges, with emphasis on the curriculum organization. The research revealed that they could identify structuring actions in Embu's educational policy to ensure that the teenager in conflict with the law could be inserted in municipal system of education. Also in inspected school were observed procedures that consider the inclusion of these students in situation of vulnerability.

Descriptors: teenager's insertion in socio-educational action in the public school; freireans referential for curriculum.

INTRODUÇÃO

A problemática do adolescente em conflito com a lei e seus direitos não atendidos em boa parte do século XX, passa, necessariamente, pelo atendimento dispensado a esses jovens, quase sempre, marcado por forte conteúdo marginalizante e estigmatizante, com ênfase na segregação em instituições das mais diversas, antes de protegê-los e reinseri-los como seres de direitos.

Para melhor compreensão dessa questão, torna-se fundamental revisitar a história social da criança e do adolescente no Brasil sob a perspectiva da prática da institucionalização das crianças pobres, o que equivale à privação de direitos, mesmo que ao longo do século passado tenham ocorrido profundas alterações filosófico-políticas na percepção sobre a criança e adolescente, propostas pela Doutrina da Proteção Integral, que objetivou garantir às crianças e jovens, a condição de cidadão de plenos direitos.

Falar em educação de adolescente em conflito com a lei é abordar um tema complexo, ainda mais quando seus direitos são violados. Entre eles, o direito ao pleno desenvolvimento educacional, seu preparo para a cidadania e sua qualificação profissional para o trabalho, garantindo-lhes a igualdade de condição para o acesso e permanência na escola e a garantia da qualidade de ensino¹.

O adolescente em conflito com a lei é, e continuará sendo, um grande desafio para os profissionais da educação, não só pela necessidade de aprimorar técnicas e formas para lidar com eles, mas também pelo próprio desafio de rever as práticas educativas, uma vez que a formação dos educadores não tem contemplado essa questão.

O tema e as práticas de trabalho com o adolescente infrator estão imersas em um complexo cenário no qual se entrelaçam estigmas, equívocos de compreensão, medos e constrangimentos.

Diante desses desafios decidi investigar a questão da inserção do adolescente em liberdade assistida, no sistema de ensino.

A temática do presente trabalho está implicada em boa parte da minha trajetória profissional. Várias iniciativas que compõem o envolvimento do autor com o tema do

¹ Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

adolescente em conflito com a lei e sua inserção na escola somaram referências para a construção do tema dessa pesquisa.

Atuando em escolas municipais e estaduais de São Paulo, como professor e coordenador pedagógico, no período 1992 a 2004, exerci também, várias funções no movimento sindical, junto à APEOESP, onde até hoje atuo como conselheiro, representando os profissionais da educação da Fundação Casa. No ano de 2001 ingressei na Fundação Casa² (antiga FEBEM), assumindo o cargo de coordenador pedagógico; passei, então, a alimentar a ideia de aliar os meus conhecimentos, obtidos na Fundação, à experiência de professor, em escolas públicas, na construção dessa pesquisa.

Nesse percurso profissional e pessoal, mantive-me atento para aprender a dialogar e desenvolver práticas progressistas, buscando aprimorar meu fazer pedagógico de tal forma que fosse possível construir e praticar uma docência cada vez mais libertadora e democrática.

O meu compromisso é de ordem ética, uma vez que compreendo a escola com possibilidades de contribuir para alterar a realidade de jovens infratores tornando-os sujeitos de sua história, responsáveis por seus atos, com direitos e deveres, para estabelecer no grupo, relações de respeito, confiança e solidariedade.

Reflexões e práticas nessa direção aproximaram-me de referenciais freireanos, porque sustento a hipótese de que a partir da proposta educacional do educador Paulo Freire, podem ser criadas possibilidades de *construção de um outro mundo possível* para os adolescentes e, em liberdade assistida, na escola, e conseqüentemente, novos rumos para suas vidas

Ao ingressar no mestrado, no ano de 2008, no Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo, percebi que poderia realizar o meu estudo no âmbito da Cátedra Paulo Freire, da PUC/SP, onde se desenvolve uma pesquisa ampla, com abrangência nacional, sobre a influência de Paulo Freire nos sistemas de ensino, coordenada pela professora Dr^a Ana Maria Saul . Esse projeto de pesquisa, intitulado: *O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino a partir da década de 90*³, tem os seguintes objetivos:

² Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

³Ana Maria SAUL, Cátedra Paulo Freire PUC-SP, *Revista E Curriculum*. Fonte: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 02 de mar.2010.

- Subsidiar o fazer "político-pedagógico" das redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação.

- Identificar e analisar a influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil.

- Documentar e publicar os resultados da pesquisa e divulgá-los no site da cátedra Paulo Freire, de modo a permitir consultas interação constante entre os educadores/pesquisadores interessados.

- Construir um banco de dados sobre as diferentes gestões das redes públicas de ensino do Brasil sob a influência do pensamento de Paulo Freire, a partir dos anos 90.

- Divulgar os resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais.

A pesquisa sobre a influência do pensamento de Paulo Freire tem se desenvolvido em redes de ensino cuja política educacional explicita a sua opção de trabalho com os referenciais freireanos. No biênio 2008-2009 foram desenvolvidas, no âmbito desse projeto, sete dissertações e uma tese⁴, no município de Diadema/SP, sob diferentes ângulos⁵.

⁴As dissertações e teses tiveram a orientação da Professora Ana Maria Saul

⁵Temas- títulos das pesquisas que foram desenvolvidas:

- Formação permanente de educadores na perspectiva freireana ; um olhar sob a experiência de Diadema- SP. Pesquisadora : Sonia Regina Vieira;
- A prática da participação na política educacional do município de Diadema – SP: a influência dos referenciais freireanos . Pesquisadora: Simone Paulino Fabrini;
- A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência Municipal de Diadema-SP. Pesquisadora: Maria Fatima Fonseca;
- Referenciais freireanos para o ensino de leitura : um estudo de caso no Municipal de Diadema-SP. Pesquisadora: Elenir Aparecida Fantini;
- Referenciais freireanos para o ensino de matemática : um estudo de caso no Municipal de Diadema-SP. Pesquisadora: João Cavallaro Júnior;
- Formação para a participação: perspectiva freireana para educação infantil caso no Municipal de Diadema-SP. Pesquisadora: Solange Aparecida de Lima Oliveira;
- A força do coletivo na construção curricular : um estudo em Diadema SP , na perspectiva freireana . Pesquisadora : Patrícia Lima Dubeux;
- A contribuição da pedagogia freireana na implantação dos ciclos de infância numa escola do Municipal de Diadema-SP. Pesquisadora: Denise Regina da Costa Aguiar;

O município de Embu/São Paulo foi o lócus selecionado, sob os mesmos critérios da escolha de Diadema, para dar prosseguimento às pesquisas vinculadas ao projeto da Cátedra Paulo Freire.

A minha dissertação de mestrado propõe-se, pois, a investigar as propostas de política educacional do município de Embu para o acolhimento ao adolescente infrator, no período 2008 a 2009.

O objetivo da pesquisa é analisar a política pública da secretaria municipal de educação de EMBU, no que diz respeito ao acolhimento dos jovens em medida socioeducativa.

A opção metodológica para essa investigação foi a pesquisa qualitativa, como meio de compreender a proposta educacional desse município para implementação da política de inserção do adolescente em conflito com a lei .

O estudo teve como principal foco a análise da política educacional de Embu, com destaque para o atendimento ao adolescente infrator em liberdade assistida. Procurou-se, ainda, pesquisar uma escola da rede municipal de Embu para investigar os desafios da prática.

Essa escola foi indicada pela Secretaria da Educação como aquela que poderia estar desenvolvendo um trabalho diferenciado de inserção com adolescentes em conflito com a lei, dado a compreensão da situação de vulnerabilidade desses jovens, pelos educadores.

A metodologia envolveu os seguintes procedimentos:

1. levantamento bibliográfico de fontes a partir de convenções internacionais , ratificados pelo Brasil , como Declaração Universal do Direitos Humanos (ONU 1948) e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude , as bases legais nacionais Constituição Federal de 1988 , o Estatuto da Criança e do Adolescente , a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN) , O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) , o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) essas legislações permitem um panorama maior da concretização;

2. estudo de obras de Paulo Freire;

3. pesquisa de documentos oficiais : programas de governo para a gestão 2008-2009, planos da secretaria municipal de Embu;

4. observação de um Seminário de Formação de Educadores promovido pela Secretaria Municipal de Embu;

5. seleção de uma escola para investigação dos desafios da prática de acolhimento aos jovens em situação de vulnerabilidade;

6. análise do projeto político pedagógico da escola;

7. realização de entrevistas abertas com a Secretária Municipal de Educação de Embu, com três educadores da escola e com uma adolescente⁶, aluna da escola selecionada. As entrevistas tiveram como foco os principais aspectos da política educacional em relação ao adolescente infrator, por parte do gestor e dos educadores, bem como a investigação dos desafios da prática. As entrevistas e o registro das mesmas foram feitos pelo próprio pesquisador;

8. observação e registro de situações cotidianas planejadas pela escola: quatro reuniões de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo);

9. elaboração do relatório da pesquisa.

Os resultados da investigação serão apresentados em quatro capítulos, além dessa introdução e da bibliografia.

No capítulo 1, será apresentado o histórico do adolescente na doutrina da situação irregular, num contexto político econômico que enfatiza a intervenção do Estado.

⁶ Dos quatro adolescentes em LA, matriculados nessa escola, somente foi possível entrevistar um deles, devido a ausências continuadas dos demais

Posteriormente, a partir da década de 80, o enfrentamento será concebido como questão de cidadania, requerendo ações que considerem as crianças e os adolescentes como sujeitos detentores de direitos, dentro da doutrina de proteção integral.

O capítulo 2 mostra o panorama da construção da política de atendimento para o adolescente em liberdade assistida, inserida no sistema de garantia de direitos, e a municipalização das medidas em meio aberto e sua fundamentação nas normativas vigentes.

O capítulo 3 procura apresentar a cidade de EMBU, as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação, e apresenta a escola pesquisada.

No capítulo 4, serão discutidos os dados colhidos no trabalho de campo, tanto a nível das decisões de política educacional da Secretaria Municipal de Educação para o atendimento do adolescente infrator como os desafios da prática, encontrados na escola pesquisada.

Serão apresentadas, também, as implicações curriculares decorrentes das análises apresentadas e que se constituem em sinalizações importantes, apoiadas nos referenciais freireanos, para superar os desafios da prática.

Nas considerações finais, pretendeu-se apresentar algumas reflexões como coordenador pedagógico da Fundação Casa, que possam favorecer a importância de articular a política de atendimento socioeducativo, para contribuir no fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos, para elaboração de políticas públicas a serem desenvolvidas com os adolescentes em conflito com a lei.

CAPÍTULO I - HISTÓRICO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

“(...) não é possível refazer este país, democratizá-lo, torná-lo sério, com adolescente brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo sonho, inviabilizando o amor.”
Paulo Freire⁷

O Brasil apresenta um quadro contraditório no referente aos direitos da criança e do adolescente. Apresenta, de um lado, índices alarmantes de violência contra esse segmento, expresso nos extermínios por justiceiros, policiais, pela violência física ou simbólica praticada pela própria família, na expulsão da escola, contingente que mais dela necessita, na exclusão da maioria das políticas públicas, as quais não acolhem crianças, meninos de rua e o jovem em conflito com a lei.

Por outro lado, o país é apontado pelos organismos internacionais como detentor de uma das mais modernas legislações de proteção do mundo: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, cujas raízes retomam a Convenção sobre o Direito da Criança (ONU, 1989). As contradições são evidentes na distância existente entre a norma e sua aplicação e entre a existência de direitos de cidadania, assegurados legalmente, e um processo de negação desses mesmos direitos no cotidiano.

Embora com direitos assegurados pela lei, a situação da infância e juventude tem piorado no Brasil. O quadro de miséria, no qual se encontram as crianças e adolescentes, não conseguiu ser revertido com políticas compensatórias, e a situação piora em consequência da diminuição dos investimentos nas áreas sociais.

Anteriormente à aprovação do ECA, as propostas de políticas dirigidas à infância e adolescência eram elaboradas pela esfera federal, cuja noção, ou falta dela, da questão, permitiu a consolidação de diferentes modelos de atendimentos. Assim, o problema do “menor” variou de uma concepção e abordagem policial a uma visão da questão de carência, corroborando a efetivação de propostas políticas com abordagens repressivas e ou assistencialistas, ineficazes quanto aos seus objetivos e ações.

⁷ Paulo FREIRE, 2000, p 67.

Apresentarei, a seguir, o contexto político social em que se desenvolveu historicamente o atendimento do adolescente a partir da década de 20, considerando a formulação de uma política dirigida à infância e à adolescência, que possibilitou a introdução dos direitos na esfera do Estado, considerando os obstáculos políticos, institucionais e legais, e o modelo de política de atendimento ao jovem em conflito com a lei.

1.1. Política Repressora e da Institucionalização dos Menores

Na década de 20, a questão do menor passou a chamar a atenção do poder judiciário, cujo foco estava na regulamentação do trabalho do menor.

Em 1923, foi criado o Juízo de Menores do Rio de Janeiro, responsável pela organização dos serviços de assistência e tratamento aos menores. Essas funções duraram até a criação do SAM - Serviço de Assistência ao Menor - em 1941.

Seguiu-se, em 1927, a criação do primeiro Código de Menores - Mello Matos - pelo Decreto nº. 17.943-A, com o objetivo de “*consolidar as leis da assistência e proteção aos menores*”, considerando-se menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, aquele ou aquela com menos de 18 anos de idade.

Com o avanço do trabalho científico, valorizou-se a importância das causas psíquicas, físicas, sociais e econômicas na explicação do desvio do comportamento do menor. Assim, ao lado das causas morais, “maus costumes”, “frouxidão moral”, passam a ser atribuídas outras causas – “distúrbios físicos”, “hereditariedade”, “urbanização”, “industrialização” e “pauperismo”. Por intermédio dos diagnósticos empreendidos na identificação das causas do “problema do menor”, o juiz definia a sua condição de indivíduo normal ou anormal, física e psicologicamente.

Em 1940, criou-se, por Decreto-Lei, o DNC - Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde.

Em 1941, como já mencionado, foi criado o SAM, Serviço de Assistência ao Menor, subordinado ao Ministério da Justiça, e funcionando como equivalente às penitenciárias dos adultos. A vinculação do SAM ao Ministério da Justiça denotava a preocupação, existente à época, com o combate e prevenção à criminalidade.

A estrutura do SAM baseava-se na ideia da internação, tendo surgido neste período toda a sorte de reformatórios, casa de correção e orfanatos. O “menor” era visto como uma possível ameaça e, por este motivo, segundo Costa, se fazia necessário “corrigi-lo, regenerá-lo, reformá-lo pela reeducação, a fim de devolvê-lo ao convívio social desvestido de qualquer vestígio de periculosidade, cidadão ordeiro, respeitador da lei, da ordem, da moral e dos bons costumes”. (1990, p.82).

Por trás da ideia do SAM, estavam presentes as seguintes representações da infância: a criança pobre, abandonada física e moralmente, e a infância vista como o período do desenvolvimento que precisa de cuidados e proteção específicos.

Igualmente, estavam presentes as representações acerca das cidades como locus de vadiagem, criminalidade e mendicância e dos espaços públicos como espaços de socialização da marginalidade.

A atuação do SAM foi marcada pelo caráter policial-punitivo, pela ineficácia de suas ações, uma vez que não conseguiu cumprir a finalidade de prestar amparo social, e por denúncias de corrupção. Essas características acabaram propiciando a decretação de sua falência, enquanto instituição social que deveria “corrigir” os menores. Depoimentos de menores e denúncias da imprensa caracterizavam-no como “escola do crime” ou “sucursal do inferno”.

A partir de 1942, emergiu um conjunto de iniciativas privadas, por parte de diversos segmentos do empresariado - SENAI, SESI e SENAC - tratando, com certo grau de preocupação, da qualificação profissional dos jovens para o trabalho na indústria e no comércio.

Outro elemento significativo da política social que começava a se consolidar durante o regime Vargas, a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), estendeu o ensino primário às camadas populares.

Somente a partir da década de 60, o Estado começou a intervir, direta e sistematicamente, sobre a questão do menor, estabelecendo uma política centralizada, criando um sistema de atendimento articulado nos estados da federação, expressando a tendência modernizadora da época, presente em outras políticas sociais, a exemplo da habitação e previdência social.

1.2. A Política do Bem-Estar do Menor

Com a instauração do Regime Militar, em 1964, verificou-se a formulação de uma política social em novos moldes para a população infanto-juvenil. Com tal objetivo, foi promulgada a Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBM), pela Lei nº 4513, de 1 de Dezembro de 1964.

O governo central justificou a formulação de uma política específica para o “*menor - problema social*”, como oficialmente considerado, pela ausência, até então, de um planejamento adequado ao problema, e também pelo “*clamor público refletido pela imprensa, nas tribunas legislativas, nos pretórios*” (Funabem, 1972, p10).

Em 1965, foi criada a FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor. Segundo o artigo 5, da lei 4513/64, sua missão era implantar a política nacional do bem-estar do menor, mediante estudo do problema, planejamento das soluções, orientação, coordenação e fiscalização das entidades executoras dessa política.

A criação da FUNABEM foi impulsionada quando se constatou a inadequação do Serviço de Atendimento ao Menor-SAM, face aos métodos de reeducação, considerados obsoletos, e suas constantes rebeliões.

A FUNABEM acabou, assim, por herdar do antigo SAM (extinto em 1964), a clientela e a estrutura administrativa, pretendendo substituir a mentalidade repressora e assistencialista do SAM, pela certeza científica de que o problema do menor carente e de conduta antissocial é de índole social, sendo, portanto, multifacetado, e clamando por encaminhamentos e programas especializados, através de métodos e processos específicos.

A FUNABEM formulou os princípios de ação da PNBEM (Política Nacional do Bem-Estar do Menor) e coordenou sua implementação por meio de uma rede nacional de entidades públicas. Não lhe coube executar o trabalho direto com menores, o qual se realizaria de forma descentralizada, nas unidades da Federação, através da FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor.

Para a Escola Superior de Guerra – ESG, principal pólo de elaboração político-ideológica do regime militar, era imprescindível levar bem-estar aos menores. Do ponto de vista do governo, somente haveria desenvolvimento se houvesse segurança: “O

desenvolvimento econômico e social supõe um mínimo de segurança e estabilidade das instituições (...)”.

O objetivo do Estado, de possibilitar o desenvolvimento com segurança, pode ser inferido ainda na seguinte declaração da FUNABEM: “os menores são sensíveis às perturbações que instabilizam as estruturas políticas, econômicas e sociais das nações e ainda são obstáculos ao desenvolvimento”.⁸

De acordo com o referencial da ESG, formularam-se os pressupostos teóricos da PNBEM. Estabeleceu-se uma relação entre o bem-estar nacional e o do menor, através de sua vinculação aos objetivos nacionais permanentes, do mesmo modo como eram tratados os problemas sociopolíticos pelo regime militar, ou seja, dentro dos parâmetros da ideologia de segurança nacional.

A partir destes pilares, o regime militar vai construindo a justificativa oficial para a questão do “menor”, respaldando-se na teoria da marginalidade social vinculada a elementos do modelo de desenvolvimento.

Não se fazia menção ao fato de que a situação de pobreza era decorrência de políticas econômicas socialmente perversas. A tônica era a adequação dos comportamentos desviantes aos padrões de normalidades socialmente aceitos.

Formalmente, imputava-se ao menor o ônus da responsabilidade atribuída aos seus pais pela situação de depauperação a que estavam submetidos, dando margem às diferentes abordagens correccionais do problema, as quais objetivavam ajustá-lo à sociedade.

O respaldo legal ao discurso formulado pela PNBEM era fornecido pelo Código de Menores, instituído pela Lei nº 6697/79, que reformulava o Código Mello Matos de 1927. Através do Código de Menores foi possível legitimar e consolidar o aparato institucional criado para atender menores infratores.

O Código propunha a substituição das expressões “abandonado” e “infrator” por “menor em situação irregular”.

Essa filosofia expressa no chamado Direito de Menores, inspirou o modelo de atendimento brasileiro, através da definição do diagnóstico do menor abandonado e infrator, orientando e direcionando os objetivos da política centralizadora desenvolvida pela PNBEM.

⁸ FUNABEM, 1975, p.27

O instituto criado a partir da Filosofia Tutelar, a chamada Doutrina da Situação Irregular, fornecia o respaldo legal às ações da PNBEM e à maioria das políticas sociais desenvolvidas na América Latina. “*No Brasil, criou-se o Código de Menores que, disfarçado de proteção, antes serviu como uma forma repressiva antecipada*”.

A criação do Pró-Menor (Fundação Paulista de Promoção Social do Menor), em 1973, visava romper com a atuação distanciada do Estado, até aquele momento, em relação a PNBEM. O governo de São Paulo, vinha sendo acusado por dirigentes da FUNABEM de não estar cumprindo as determinações da lei, no tocante à implantação da PNBEM.

Em 1976, o Pró-Menor passou a ser denominado FEBEM – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor, vinculando-se a PNBEM, trazendo mais recursos financeiros para o Estado e acatando a política centralizadora. O objetivo da Fundação era abrigar, tratar e educar o menor socialmente marginalizado, o menor proveniente de famílias pobres, desorganizadas, e aqueles internados por motivos de abandono ou problema de conduta antissocial.

As instituições encarregadas da execução da Política Nacional de Bem-Estar do Menor - as FEBEM - abrigavam um contingente de crianças e jovens, classificados pela Legislação (vigente até 1979) como abandonados e infratores.

O caráter discriminatório da definição de “*irregularidade*” fez uma grande quantidade de jovens entrar na FEBEM, mesmo aqueles que não haviam cometido atos infracionais. Um dos problemas apontados quanto a essa classificação, diz respeito ao estigma conferido ao “*ex-interno da FEBEM*” ou ao “*menino da FEBEM*” quando saía da instituição, envolvendo tanto os jovens infratores quanto os não (abandonados), aparentando serem todos infratores.

Dada a origem social similar e o espaço comum de vivência dos infratores com os ditos abandonados, acaba não ocorrendo, objetivamente, uma diferenciação entre ambos. O agravante é que ambos, ao saírem da instituição, carregarão o estigma de ex-interno da FEBEM/SP, o que, por si só, reforça e reproduz as formas de exclusão social.

O sistema repressivo de atendimento ao adolescente, através da política da PNBEM que criou a FEBEM, reproduziu as condições para a proliferação da delinquência, tornando-se, portanto, ineficaz quanto aos objetivos de ressocialização. Para IANNI,

a criminalização e a naturalização da questão social, podemos afirmar que o discurso da PNBEM tendia a transformar, por um lado a questão do menor em problema de assistência social e, por outro, tendia a transformar as manifestações da questão social em problema de violência: segurança e repressão. Esses mecanismos de explicar e resolver as questões sociais, nem sempre andam separados, o que parece caracterizar o caso da FEBEM, onde o assistencialismo, as medidas de segurança e a repressão operavam em conjunto. (1992, p.100).

A justificativa para a implantação da PNBEM foi um diagnóstico realizado pelo próprio governo, pois o problema do menor, era atingido por instabilidades na política de atendimento, o que tornaria o processo de socialização mais difícil.

1.3. Construção da Política de Garantia de Direitos

As agendas dos governos tornaram-se mais sensíveis às reformas apregoadas por setores progressistas. A mobilização de intelectuais e de movimentos de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, voltadas à humanização do modelo de atendimento da FEBEM/SP, encontrou respaldo no primeiro governo de oposição⁹, eleito após o regime militar, no Estado de São Paulo.

Destaca-se a situação de proteção das crianças dos segmentos mais pobres, aquelas que se encontravam em situação especialmente difícil ou em situação de risco social.

O movimento de redemocratização do país teve continuidade na mobilização política pela convocação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1988. A participação dos movimentos sociais e partidos políticos possibilitou a inclusão, na agenda do Congresso, de temas sociais, garantindo diversas conquistas, destacando-se a garantia dos direitos das crianças e adolescentes através do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A década de 80 destaca-se pela mobilização em torno do problema da criança e do adolescente; as propostas de ação de trabalho com as reformas jurídicas são alguns exemplos dos avanços democráticos que marcaram o período em questão.

No centro desse movimento, que começava a se consolidar, situava-se a Pastoral do Menor, com sua destacada e pioneira atuação. A Arquidiocese de São Paulo havia criado, no âmbito de seus programas, o Educador de Rua, concepção de profissional, posteriormente

⁹ Governador André Franco Montoro, de 1982-1986.

incorporada pela Secretaria do Menor do Estado de São Paulo e por inúmeros outros programas no Brasil.

Além dessa relevante contribuição, atuando no próprio espaço de vivência dos jovens, a Pastoral ainda disseminou a concepção do menor como sujeito da história e do processo pedagógico, cujo tratamento adequado deveria se dar no contexto social no qual estava inserido e não em instituições fechadas. Os princípios dessa proposta baseiam-se na Educação Libertadora, elaborada pelo educador Paulo Freire.

Padre Lancelotti, da Pastoral do Menor de São Paulo, assim sintetizou essa nova postura: "*Os menores não querem mais ser objeto passivo de nossos projetos assistenciais e promocionais, os menores são agentes de sua libertação*" .

Em documento da Campanha da Fraternidade de 1987, cujo tema era: "*Quem acolhe ao menor a mim acolhe*", a Igreja condenava, como solução do problema, a ação repressiva e policial das instituições oficiais. Como afirma padre Julio Lancelotti:

São constantes, por toda parte, as notícias de violência, fugas e até morte nas chamadas unidades de "recuperação" do menor. Estes continuam sendo estigmatizados com o rótulo fácil de 'marginal' e vigiados e punidos, em vez de serem considerado como vítima indefesa, um subproduto de uma sociedade omissa e desumana. (1987, p.39).

Ao lado da Pastoral, a atuação do Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência – UNICEF - também contribuiu para o processo de desvelamento das condições de vida das crianças.

Após as comemorações do Ano Internacional da Criança, em 1979, o UNICEF passa a direcionar seu trabalho ao incentivo para as comunidades e grupos de defesa de direitos das crianças no Brasil.

Outro ator que surgiu nesse período foi o Movimento de Defesa do Menor em São Paulo; objetivando defender os direitos das crianças e jovens, trouxe à tona denúncias de maus-tratos e de violência cometidas pela polícia e pela FEBEM/SP.

Em 1981, um grupo de técnicos do UNICEF, da FUNABEM e da SAS (Secretaria de Ação Social) do Ministério da Previdência e da Assistência Social foi constituído, dando início ao Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua (1982-1988). A sua elaboração teve por base a identificação, registro e divulgação de experiências bem-sucedidas

de acolhimento, que estavam acontecendo no Brasil, através de Comissões Estaduais de Atendimento aos Meninos e Meninas de Rua (UNICEF, 1991: p. 10)

As consequências da mobilização, por um lado, a cobrança de mudanças das políticas por parte do Estado e, por outro, o desenvolvimento de atendimentos, fez com que a problemática do menor começasse a ser percebida como um tema mais amplo e complexo do que o constante no diagnóstico realizado pela PNBEM, que tinha na carência e/ou na delinquência o seu foco central. Ademais, construía-se outra postura nas relações dos movimentos sociais com o Estado.

Reconheceu-se a necessidade de tratar o problema do menor sob novo olhar, o “*da garantia de direitos*”, em função das forças sociais demandando uma nova abordagem do problema, da própria mudança dos projetos, ancorados na perspectiva da não internação e da não repressão, de fatores político eleitorais, frente ao destaque dado ao tema pelos meios de comunicação e frente à tentativa fracassada de um outro olhar, empreendida pela Febem-SP, gerando a necessidade de outro tipo de ação, voltada para reformas na política de atendimento existente.

O governo de São Paulo¹⁰ impôs agilidade ao processo através da adoção de duas estratégias: primeiro, a mudança pretendida ocorreria sem necessidade de apreciação pela Assembleia Legislativa e, segundo, foi desconsiderada a possibilidade de implementação das mudanças pretendidas através da Secretaria da Promoção Social (SPS), historicamente responsável pela gestão da política destinada às crianças e jovens pobres e infratores.

Essas decisões foram tomadas de modo a serem evitadas dificuldades na implementação imediata da nova política. O fracasso de outras tentativas de mudança da SPS, levou a ser desconsiderada a possibilidade de desenvolver a nova política por meio do aparato institucional já existente.

Além da tentativa de contornar os problemas decorrentes da mudança em estruturas administrativas consolidadas e no paradigma de políticas estabelecidas, objetivava-se, com a criação da SM (Secretaria do Menor), agilidade nas ações, alicerçadas sob um novo paradigma de atendimento,

O governo do Estado de São Paulo publicou o decreto nº 20.906, em 15 de março 1987, criando a SM, determinando como sendo de sua competência:

¹⁰ Orestes Quércia, 1987-1990.

I- definição das metas do governo relativas ao atendimento integral dos cidadãos de 0 a 18 anos de idade;

II- promoção de programas voltados ao conhecimento do menor em conjunto com os demais órgãos do Estado;

III- coordenação, acompanhamento e implementação de programas de atendimento ao menor.

Para complementar a estrutura e a organização da nova secretaria, foi publicado o decreto nº 27.981, de 23-12-87, o qual definia seu campo funcional e indicava a abrangência de suas atribuições: promoção, coordenação, acompanhamento e implementação de programas voltados ao atendimento do menor do Estado, através da integração tanto com órgãos públicos, como com entidades privadas, nacionais e internacionais.

Para administrar SM, foi nomeada a sra. Alda Marco Antônio. A Pastoral do Menor, com experiência de trabalho com crianças de rua, teve participação significativa no processo da formulação da política da SM: na discussão sobre o planejamento da localização das Casas Abertas, no treinamento dos educadores de rua e no Projeto de Atendimento às Crianças da Praça da Sé.

SM absorveu, inclusive, alguns dos educadores da Pastoral, os quais foram trabalhar em seus programas, trazendo, com isso, a experiência de atuação no trabalho socioeducativo.

A criação da SM foi suporte para as modificações pretendidas pelo governo do Estado, quanto ao tratamento dispensado tradicionalmente às crianças e jovens.

Nesse sentido, a missão da Secretaria fundamentou-se no respeito às crianças, querendo substituir o enfoque assistencialista por ações que garantissem o exercício da cidadania. Sua diretriz pretendia que qualquer criança e jovem tivessem a possibilidade de se beneficiarem dos direitos fundamentais do cidadão. Isso significava “*vivenciar experiências que favorecessem seu desenvolvimento integral, nos aspectos físicos, intelectual, afetivo, social e cultural*”.¹¹

Na década de 80, o movimento social buscou alterar a legislação e a PNBEM, dando origem a um novo movimento crítico, cuja luta passa a ser por direitos, de caráter transformador, buscando alterar situações geradoras do abandono e que impedissem o desenvolvimento da criança e do adolescente.

¹¹ Alda Marco Antonio,: documento da secretaria do menor p.169.

Na época da constituinte de 1988, organizaram-se campanhas para a inclusão de propostas que assegurassem direitos à criança e ao adolescente.

Criou-se o Fórum Nacional Permanente de Entidades dos Direitos da Criança e do Adolescente, com a missão de organizar e desenvolver ações de combate à violência contra a infância pobre.

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas¹² (ONU) aprovou o texto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, ampliando e consolidando a Declaração Universal dos Direitos da Criança¹³, que a mesma ONU havia promulgado em 1959. Durante este tempo, ideias foram sendo gestadas, as quais terminaram por influenciar na elaboração do ECA.

Em 1990, foi aprovado e entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente, também referenciado na Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas. O ECA pretende superar a repressão e o assistencialismo, passando a considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos.

O jovem infrator tem necessidade de novas aprendizagens para adquirir consciência de si e de suas possibilidades de escolhas. Assim, o ECA vem como um meio de interferência na educação do jovem que praticou uma infração, de forma a ele ter a chance de aprender sobre a vida em sociedade, refletir sobre sua experiência e descobrir a possibilidade de pensar e construir sua trajetória de vida .

Nesse sentido, o Plano Estadual de Atendimento Sócio-Educativo (2006)¹⁴, FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor), reafirma, em seu plano de ação, os direitos do jovem em conflito com a lei como sujeitos de direito para construir uma rede de relações que amplie seus horizontes de atuação, buscando viver com dignidade e melhor.

Por fim, surgiu a necessidade de uma articulação aos níveis de governo, família, sociedade e Estado (Governo Federal), para a elaboração de uma política de atendimento do jovem em conflito, dando origem à lei denominada SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo)¹⁵.

¹² Resolução 44/25 da Assembleia Geral, de 20 de novembro de 1989.

¹³ Resolução 1386 (XIV) da Assembleia Geral, de 20 de novembro de 1959.

¹⁴ Portaria Administrativa nº 207/2006.

¹⁵ Lei Federal nº 1627/2007.

O SINASE, como Sistema integrado, viabiliza a missão de integrar a política humanista para os órgãos públicos, proporcionando o atendimento em rede dentro do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), articulando os três níveis de governo para uma política regida por uma legislação em consonância com as Normas Internacionais¹⁶, com a Constituição Federal e com o ECA.

Essas normativas assegurariam à criança e adolescente o direito a ser respeitado como pessoa humana em desenvolvimento, para o quê necessita de proteção particular a um direito e necessidade humana primordial: **o *direito à vida***.

¹⁶ Regras de Beijing (Resolução 40/33 da Assembleia Geral, 29 de novembro de 1985), Regras de Riad (Resolução 45/12 da Assembleia Geral, 14 de dezembro de 1990), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (Resolução 45/113 da Assembleia Geral, 14 de dezembro de 1990).

CAPÍTULO II. CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA AO ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA COMO SUJEITO DE DIREITOS

As medidas socioeducativas, elencadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são meios de responsabilização, podendo ser imputados ao adolescente que praticou ato infracional.

A liberdade assistida é uma delas, fixada por pelo menos seis meses, prazo que pode ser alargado, sendo possível sua substituição ou sua revogação, configuradas no § 2º, do art. 118, do ECA : “A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.”

A medida predispõe um conjunto de ações personalizadas, que permitem a disposição de programas pedagógicos individualizados, orientadores adequados, respeitando as circunstâncias inerentes a cada adolescente.

O caráter pedagógico ainda predispõe a viabilização da inserção do jovem no convívio familiar e comunitário, o seu desenvolvimento escolar e a sua integração profissional.

Aumentar a oferta de atendimento aos adolescentes, em conflito com a lei por meio de medidas socioeducativas, em meio aberto, é um dos principais desafios do país. O atendimento em liberdade é o caminho mais eficaz para ressocializar os jovens que cometeram atos infracionais de baixo potencial ofensivo.

Afinal, é neste ambiente propiciado pelo meio aberto – com a devida proximidade dos familiares e sob a tutela de profissionais especializados vinculados ao Estado e municípios, que o adolescente terá mais condições de desenvolver as atividades necessárias para reconduzi-lo ao bom convívio comunitário; não menos importante, cabe ressaltar que a medida socioeducativa de meio aberto é hoje uma alternativa para o Estado.

As medidas de prestação de serviços à comunidade (PSC), bem como a liberdade assistida (LA) são consideradas as que mais possibilitam transformações na vida do adolescente infrator, por permitirem reflexões sobre sua atitude e formas de ressocialização no meio comunitário, na sociedade.

Porém, a visão negativa existente sobre os adolescentes em Liberdade Assistida (comumente chamados de L.A) não é somente baseada na falta de apoio e cumprimento das exigências do ECA. Eles não representam um problema apenas por serem desassistidos mas, principalmente, pela concepção de serem “pessoas perigosas”, sempre com um “potencial criminoso”.

A discussão sobre a inimputabilidade penal dos adolescentes é recorrente no Brasil, e muitos defendem a punição, como única forma de tratar os autores de ato infracional, lutando inclusive pela diminuição da maioridade penal, como se os jovens fossem o problema central da criminalidade. Esse quadro revela a pouca aceitação das medidas socioeducativas pela sociedade.

O conceito colado nestes jovens é perverso. Eles são associados aos conceitos de rebeldes, desocupados, sem perspectivas e nem futuro possível: *“ou eles vão ser mortos em alguma ação, por algum crime em que a polícia agiu, ou por eles mesmos, membros de gangue.*

Quase 19 anos após a promulgação do ECA, boa parte da população desconhece o texto e seus artigos sobre os direitos das crianças e adolescentes.

Assim, permanecem tendo seus direitos violados. Entre eles, o direito ao pleno desenvolvimento educacional, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, garantindo-lhes a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a qualidade de ensino, e respeitando suas liberdades, ensinando-lhes a tolerância, (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9394-96).

Apesar de seus direitos estarem assegurados nas normativas, os órgãos públicos, incluindo a escola, não acolhem bem estes adolescentes, muitas vezes vistos como aqueles que vão minar as relações *saudáveis* e atrapalhar o desenvolvimento dos alunos *inocentes*.

Como se a presença de alguém, que já cometeu ato infracional, pudesse desestabilizar a escola. Como se todos os problemas da violência estivessem ligados a indivíduos em particular e não à dinâmica institucional e social.

Outra visão muito difundida é que os L.A poderiam aliciar seus colegas, servindo como uma espécie de liderança negativa. Na mesma lógica da ideia da laranja podre, a presença de alguém em conflito com a lei seria responsável pelo possível envolvimento de outros alunos com infrações.

Kessler (2006) questiona qual é o lugar da escola na ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei, defendendo o papel central da instituição escolar na reintegração dessa população, e chamando a atenção ao perigo da postura de rechaço e de punição, as quais podem agravar o quadro de marginalidade desses estudantes.

Em relação a educação dos adolescentes em conflito com a lei, seus direitos não mobilizam a opinião pública em geral. Reconhecer o infrator como um sujeito de direitos, ou seja, como um cidadão, parece ser um exercício difícil.

A situação dos adolescentes em Liberdade Assistida é delineada pela insegurança dos profissionais de educação, os quais, ao mesmo tempo em que cobram maior presença dos pais e informações sobre os jovens, quando sabem quem são esses alunos, os veem com maus olhos, talvez por acreditarem que eles não são parte da sua responsabilidade mas, sim, um problema da Justiça.

Falar de educação de adolescente em situação de risco no Brasil, é abordar um problema que traz complexidades e discussões. Para Dias,

O adolescente a quem se atribui ato infracional, quando em cumprimento de qualquer medida socioeducativa, não está privado de seus direitos fundamentais, tampouco perde a condição de ser em peculiar situação em desenvolvimento, o que o mantém sob os princípios da 'Doutrina de proteção integral. (...) O que distingue dos outros é a situação social em que se encontra, durante a qual deve receber, além da educação formal exercida nas escolas, uma ação educativa pública e específica para uma experiência socializadora nesse momento singular de sua vida. (2005, p.245).

O acolhimento pressupõe, na atenção que envolve desde de um ambiente facilitador, até o modo nas relações que são estabelecidas na escola, para inclusão do adolescente em conflito com a lei.

2.1. Municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto aberto L.A e PSC.¹⁷

A Constituição Federal de 1988 traz uma nova concepção do próprio Estado, redesenhando responsabilidades e atribuições para o Município, Estado e União, criando o controle de suas ações através da participação popular na tomada de decisões.

¹⁷ Estatuto da Criança e do Adolescente - Art. 112; Art. 117. Da Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Art.118. Da Liberdade Assistida (L.A).

Esta nova concepção de Estado apresenta um caráter descentralizador das políticas, ressignificando serviços, com uma corresponsabilização dos diferentes níveis de governo, União, Estados e Municípios, tanto na política de atendimento e seu controle como no seu financiamento.¹⁸

O Município passou a ser considerado como entidade política autônoma, que, ao lado dos Estados e da União, representa uma terceira esfera de governo, tendo atuação específica e fundamental no referente aos direitos da criança e do adolescente. A Constituição aponta em seu Artigo 227, parágrafo único, inciso II, como dever da família, da sociedade e do Estado, a responsabilidade quanto aos direitos da criança e do adolescente.

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

Em julho de 1990, foi promulgada a Lei nº 8069 - ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, a qual trata das diretrizes do atendimento da criança e do adolescente, tendo como princípio a proteção integral, atribuindo a municipalização das políticas de atendimento, conforme artigo 88 incisos I e III.

I – “Municipalização do atendimento”

III- “criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa”.

O município torna-se referência no processo socioeducativo em meio aberto, pois é no seu território que se encontram os atores sociais responsáveis pela garantia de direitos e deveres, possibilitando a integração dos adolescentes, com a comunidade e com sua família.

Desta forma o município passa a ter autonomia para criar seus projetos, contemplando as diretrizes estabelecidas no ECA e SINASE, sendo responsável pelo

¹⁸ Art. 204 Constituição Federal: As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art.195 , além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:I-descentralização político administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal, e a coordenação e execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social.

gerenciamento dos recursos financeiros recebidos, respondendo técnica e administrativamente pelo desenvolvimento do trabalho.

A partir desta base legal, se expressa a mudança de paradigma de “menor” em Situação Irregular para criança e adolescente, sujeitos de direitos, visando a ruptura com o ciclo de violência, exclusão e do próprio cometimento do ato infracional.

Quadro das medidas socioeducativas em Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade.

ATENDIMENTO POSTOS	Nº ADOLESCENTES ATENDIMENTO INDIRETO		Nº ADOLESCENTES ATENDIMENTO INDIRETO - MUNICIPALIZADO		Nº ADOLESCENTES ATENDIMENTO DIRETO		Nº ADOLESCENTES ASSESSORIA TÉCNICA AOS MUNICÍPIOS		TOTAL GERAL	
	LA	PSC	LA	PSC	LA	PSC	LA	PSC	LA	PSC
ARAÇATUBA	24	0	0	0	29	0	39	98	92	98
ARARAQUARA	194	0	11	0	45	0	12	14	262	14
POSTO BARRETOS	20	0	4	0	61	0	18	21	103	21
BAURU	248	0	34	0	8	0	113	11	403	11
CAMPINAS	721	0	108	18	0	0	197	138	1.026	156
LITORAL	344	0	0	0	0	0	30	64	374	64
MARILIA	0	0	54	16	0	0	18	26	72	42
PRESIDENTE PRUDENTE	8	0	49	0	0	0	34	14	91	14
RIBEIRÃO PRETO	131	0	14	0	39	0	80	22	264	22
S.J.DO RIO PRETO	314	0	86	36	15	3	28	22	443	61
SOROCABA	516	0	0	0	0	0	278	203	794	203
VALE DO PARAIBA	150	0	89	64	44	0	50	138	333	202
NORTE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SUL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LESTE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OESTE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GRANDE NORTE	187	0	0	0	2	0	42	0	231	0
GRANDE SUL	241	0	0	0	3	0	21	191	265	191
GRANDE OESTE	263	0	0	0	165	1	0	0	428	1
TOTAL	3.361	0	449	134	411	4	960	962	5.181	1.100
		3.361		583		415		1.922		6.281

FONTE: Diretoria das medidas em meio aberto da Fundação CASA, novembro de 2009.

A média por mês de adolescentes em medidas **de liberdade assistida**, no meio aberto, na cidade de EMBU, em 2009, foi de 61 adolescentes. Jovens atendidos no Posto Grande Oeste, que abrange outras 14 cidades: Barueri, Carapicuíba, Cotia, Embu Guaçu, Itapeverica da Serra, Itapevi, Jandira, Juquitiba, Osasco, Pirapora do Bom Jesus, Santana do Parnaíba, São Lourenço da Serra, Taboão da Serra, Vargem Grande Paulista.

Até maio de 2006, a Fundação Casa contava com apenas uma experiência de municipalização, por meio de convênio com a Prefeitura de São Paulo. Em julho de 2009, dando continuidade à municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto, foi

assinado convênio entre o Governo do Estado de São Paulo e as prefeituras da grande São Paulo e interior, firmando novas parcerias.

Por meio destas parcerias, os atendimentos em meio aberto são executados pelas prefeituras, mais vinculadas à realidade dos adolescentes em suas cidades, as quais recebem suplementação financeira da Fundação CASA (do governo do Estado de São Paulo), no valor de R\$ 100,00, per capita, por adolescente efetivamente atendido.

Objetiva-se com isso, que a garantia dos direitos dos jovens seja assegurada, possibilitando-lhes, e à sua família, o resgate de suas histórias de vida, propiciando o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, seguindo as diretrizes do ECA e do SINASE.¹⁹

2.2. Um olhar sobre a realidade

Atuando na Fundação Casa, profissionalmente, venho sentindo angústia ao ver tantos adolescentes chegando, sem estarem frequentando a escola e muitos sendo totalmente analfabetos.

Quando entram nas unidades, são obrigados a estudar como parte da medida socioeducativa. As classes são multisseriadas, devido à defasagem de idade e série, deixando os próprios adolescentes envergonhados para iniciação do processo de alfabetização.

Identifico aqui a proposta de Paulo Freire, sobretudo em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, na qual fala da educação dialógica e da educação bancária ou ainda “Educação como prática da Liberdade”.

A educação não se faz pela ação isolada de um educador. É ação de grupo, do grupo de todos os educadores atuantes nas instituições de ensino.

A atitude dialógica, acima referida, pede a presença permanente do educador junto ao jovem. Não uma presença de mero espectador, controlador ou vigia; nem presença

¹⁹ SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: A municipalização das medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade é ainda mais premente, uma vez que elas têm como *locus* privilegiado o espaço e os equipamentos sociais do município (2006, p. 30).

impositiva e centralizadora. Demanda uma presença ativa, de natureza discreta, envolvente, estimulante, encorajando e facilitando a consciência de si mesmo e o exercício da responsabilidade e da liberdade.

O trabalho de acompanhamento, portanto, como proposta de plena integração, seria lugar para a representação dos adolescentes na defesa de seus interesses. A questão é, como o educador pode contribuir no enfrentamento do processo da inclusão no processo no educativo.

Paulo Freire afirma o caráter exclusivo dos seres humanos, seu domínio sobre a história e a cultura. Certamente, se são eles criadores e recriadores das suas condições reais de vida, da sua historicidade, a história mesma vivida por homens e mulheres não pode ser determinada, estática, imutável, fatalista.

Nesse sentido, a existência humana não pode ser atemporal, a-histórica, mas um permanente mover-se à procura das mudanças que nos tornem mais humanos, pois sendo seres de integração, os homens e as mulheres se fazem e se refazem nas suas relações cotidianas, na dialogicidade da práxis histórica e social.

Graciani (1997), em seu livro *Pedagogia Social de Rua*, efetua análise de uma experiência vivida com crianças e adolescentes de rua, constatando que eles são vítimas dos desencontros da crise sociopolítica e econômica, da irresponsabilidade dos governos, e de um sistema educacional cada vez mais incapaz de modificar o ensino escolar significativamente.

No artº 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando – lhe:

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

Este artigo não só menciona o direito de acesso à escola como também à sua permanência nela.

Para Graciani (1997), “hoje” a criança, o adolescente representam uma das categorias mais graves quanto ao grau de pobreza, de miséria, de fome, nudez, insalubridade, abandono, desproteção política, ignorância e muitas outras circunstâncias, que o caracterizam

como um protótipo de agressão social , marcado pelo sofrimento, pela privação e pela expropriação de direitos.

2.3. Fundamentação Teórica

Como educador e no desafio de tornar a escola democrática, vou recorrer a algumas categorias Freireanas para conduzir este estudo, pois estou convencido dos seus valores, os quais sinalizam minhas orientações,,inclusive por serem desprovidos de reproduções autoritárias.

Assim, desejo, apoiado nas obras de Paulo Freire e outros pensadores que somam minha pesquisa e na análise das manifestações reais, verificar os limites que a prática curricular da E.M.E.F Elza Marreiro Medina desenvolve, tendo, como ponto de referência, a proposta de construção da reinserção dos jovens em situação de vulnerabilidade.

2.4. Desafios a Emancipação

O ser humano consolida sua emancipação passo a passo, em um processo de conquista, introjetando-a como perspectiva, social, econômica e política, como possibilidade de permanente busca de liberdade, que só existe no ato progressista de quem constrói.

Conforme afirma Freire, há que se compreender a emancipação como desejo do ser humano em assumir sua própria existência como compromisso histórico, buscando superar a dominação em que se encontra, a qual o impossibilita de sentir-se humano.

Nessa construção da superação, a escola e a educação ocupam lugar de destaque, desde que desenvolvam saberes, conhecimentos libertadores, embasados nas realidades concretas e nos princípios éticos.

Na opinião de Costa, a questão da liberdade, na atividade educativa junto ao adolescente, é das que mais requerem, do educador, clareza e equilíbrio.

O educador deve acreditar que estes adolescentes poderão ser transformados para uma situação melhor, adequada e digna. Resgatando o que há de positivo na conduta dos adolescentes em dificuldades, sem rotulá-los em categorias baseadas apenas nas suas deficiências. Contribuindo e permitindo que o adolescente se torne fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros. (Costa 1997, p.70)

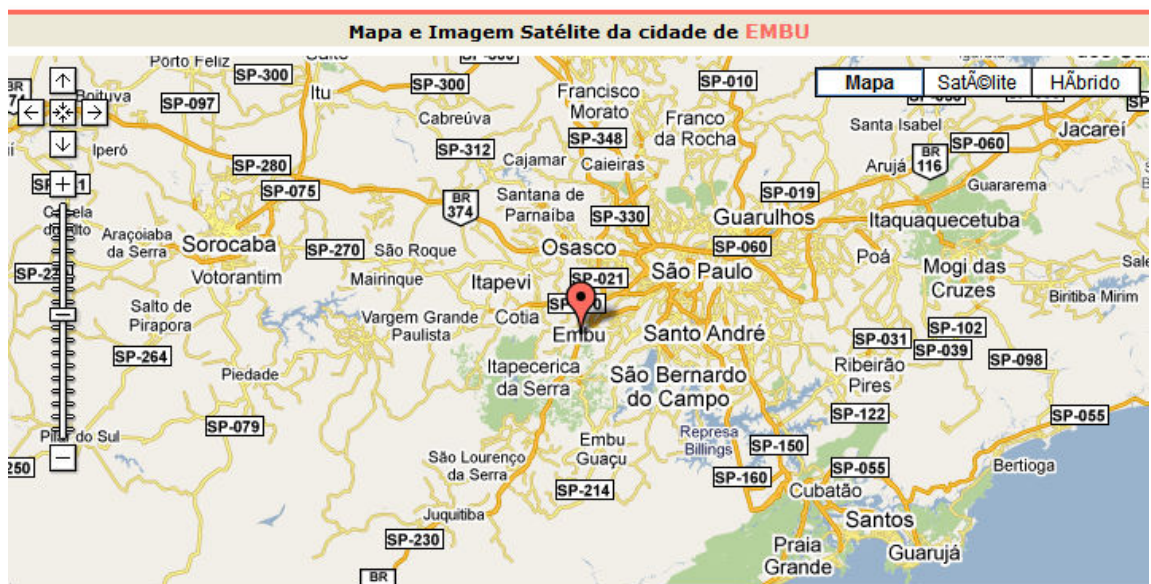
O educador deve propiciar, no dia-a-dia de seu trabalho dirigido ao adolescente em risco, oportunidades concretas, acontecimentos estruturados que venham a evidenciar a importância das normas e limites para o bem de cada um e de todos.

CAPÍTULO III - O CONTEXTO DA PESQUISA

3.1. O contexto da pesquisa: A cidade de Embu

A pesquisa, aqui apresentada, refere-se à realidade do município de Embu, localizado a cerca de 20 km de São Paulo, tendo como melhor via de acesso o Rodo anel Mário Covas. No ano de 2009, foi registrado, no município, o número de 260.882 habitantes, segundo dados da Fundação Sistema Estadual de Análise dos Dados (SEADE), com crescimento demográfico estimado em 2,6% ao ano.

Mapa da grande São Paulo em destaque - Embu



Detalhe – mapa da Grande São Paulo: em destaque Embu



Fonte: www.seade.gov.br/perfilmunicipal

Embu das Artes, destacado no mapa acima, teve sua origem na antiga aldeia M'boy, criada pelos padres da Companhia de Jesus na primeira metade do Séc. XVI.

Em 1624, Fernão Dias e sua mulher Catarina Camacho, grandes proprietários da região, doaram à igreja uma quadra de terras para construção da Capela de Nossa Senhora do Rosário, iniciada em 1628, pelo Padre Belchior de Pontes, o qual transferiu, para suas proximidades, a aldeia de M'Boy. M'boy, que em tupi significa cobra, originou a corruptela Embu, assim denominando a aldeia, segundo versão popular, como resultado da significativa quantidade de cobras existentes na região.

A construção do convento, anexo à capela, foi iniciada em 1740, pelo Padre Domingos Machado. Na época, foram reunidos no aldeamento vários padres artistas que elaboraram os trabalhos de sua decoração. As verbas, necessárias às douraduras dos *entalhes* das paredes de madeiras e do grande número de imagens, foram possibilitadas pela venda do algodão, cultivado em grande escala.

A dificuldade de comunicação não permitiu o rápido desenvolvimento do povoado. Somente no final do século XIX, a Cúria Diocesana de São Paulo contratou o engenheiro

Henrique Bocolini para demarcação do patrimônio; o qual, reconhecendo os valores artísticos da capela e do convento, realizou as primeiras obras de apoio à conservação das construções.

Suas terras, no entanto, eram impróprias para a cafeicultura, principal atividade econômica da época. Assim, Embu entrou noutra período de retração que durou até meados do século XX, quando a capela e convento foram tombados pelo Estado, o qual procedeu às devidas restaurações. A partir disso, a comunidade local, liderada por Annis Neme Bassith, começou a desenvolver as atividades artísticas, explorando o turismo como fonte de renda do Município, criado em 1959. A cidade é marcada fortemente, até os dias atuais, pela presença de lojas e indústrias de moveis artesanais.

O distrito foi criado com a denominação de M'Boy, por Lei nº 93, de 21 de abril de 1880, no Município de Itapecerica. Antigo Distrito de M'Boy, do Município de Itapecerica, e que pelo Decreto Estadual no 9775, de 30 de novembro de 1938, passou a denominar-se Embu.

No período de 1939-1943, o Distrito de Embu pertence ao Município de Itapecerica. Em virtude do Decreto-lei Estadual nº 14334, de 30 de novembro de 1944, que fixou o quadro territorial para vigorar em 1945-1948, o Distrito de Embu permaneceu no Município de Itapecerica, o qual passou a ter nova denominação, a de Itapecerica da Serra. Aparece na mesma situação, porém grafado Embu, no quadro fixado pela Lei nº 2456, de 30-XII-1953 para vigorar em 1954-1958.

Elevado à categoria de Município com a denominação de Embu, por Lei Estadual nº 5285, de 18 de fevereiro de 1959, desmembrado do Município de Itapecerica da Serra e parte dos Distritos das sedes dos Municípios de Itapecerica da Serra e Cotia, com sede no antigo Distrito de Embu. Constituído Distrito Sede. Sua instalação verificou-se no dia 01 de janeiro de 1960. Em divisão territorial datada de 01-VII-1960, o Município é constituído do Distrito Sede.

Segundo o censo do IBGE, de 2006, o município possuía um Produto Interno Bruto (PIB), cerca de R\$ 173,8 milhões de reais, com renda per capita de R\$ 7.911 mil ao ano.

O município é classificado no grupo 2, considerado como uma categoria de alto desenvolvimento pelo Índice de Responsabilidade Social (IPRS, 2006). Apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,772 na média estadual, correspondente a 0,82(2000) e nacional, (0,792), segundo dados de 2005.

Pode-se considerar que estes índices demonstram uma importante capacidade de desenvolvimento local e regional, econômico, social, nas áreas de educação, longevidade, renda, porém também estão presentes os problemas de exclusão social, de desigualdade, sentido por uma parte da população.

Os índices de desenvolvimento econômico coexistem com situações de desigualdade social e pobreza. Em estudo recente, foram identificados, nos municípios vizinhos, alta concentração de população de baixa renda, alto índice de desemprego, precariedade de serviços públicos, caracterizado como bolsões de pobreza. Esses indicadores têm sérias implicações na vida de parte da população do município.

3.2. Cenário da educação municipal

As diretrizes da administração municipal fundamentam-se na gestão adotada pelo Partido dos Trabalhadores – PT, que iniciou sua administração em 2001, elegendo o atual prefeito, Sr. Chico Brito, para o mandato de 2008 -2011.

A organização da educação no município foi pesquisada no período de 2008 a 2009, quando esteve à frente, da Secretaria Municipal, a Prof.^a Rosimary Mendes de Matos. Antes de assumir o cargo, a professora Rosimary atuou como professora de educação especial do ensino fundamental da rede de Taboão da Serra.

A rede municipal de Embu é formada por 26 escolas de Educação Infantil, 18 de Educação Básica, 14 creches conveniadas e 23 Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No período de 2008 a 2009, houve uma ampliação significativa na ampliação do número de vagas, com a abertura de creches e escolas, e reorganização de equipamentos, como prédios, por exemplo.

O número de alunos matriculados na rede de Embu, conforme tabela a seguir, apresenta uma ampliação significativa, passando de 17.581 para 28.936, segundo dados do censo escolar, registrado pelo Instituto Nacional e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Tabela - Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino no período de 2006 a 2008.

Matrículas/ano	2006	2007	2008
Creche	612	592	997
Educação Infantil	4.637	4.176	7.291
Ensino Fundamental	12.686	12.813	19.237
EJA	1.268	1.425	1.411
Nº. total de alunos	19.933	17.581	28.936

Fonte: INEP-Censo Escolar. Acessado em 20.08.09

3.3. Gestão Educacional

Para a gestão em Embu, foi estabelecida uma política educacional com base no eixo Escola Para Todos..

No programa da Secretaria Municipal da Educação, a educação é reafirmada como Qualidade Social da Educação. Outros princípios são indicados para as ações da secretaria: Acesso, Permanência e Sucesso do Estudante na Escola; Valorização dos Profissionais da Educação; Gestão Democrática.

A Qualidade Social da Educação na diretriz da melhoria do acesso e permanência de crianças, adolescentes e adultos na escola, ampliou o acesso, ofertando maior número de vagas nas diferentes modalidades de ensino da rede municipal, garantindo condições materiais reais para professores e alunos, com suporte de todo equipamento da escola, incluindo seus recursos financeiros.

A gestão prevê, como princípio da Gestão Democrática, a eleição, forma de decisão coletiva dos rumos da educação. São eleitos os gestores das unidades escolares e fortalecidos os conselhos de escola. O Orçamento Participativo é outro instrumento importante de participação popular, que possibilita a participação da sociedade civil na escola, através de representações, legitimando a ação da administração.

Na diretriz da Qualidade Social da Educação, articulam-se as ações voltadas à formação permanente para todos que atuam na educação, como professores, merendeiras, pessoal de apoio, bem como os quadros técnicos da Secretaria.

A partir da sistematização de materiais, registros e informações da Secretaria Municipal de Educação, buscou-se resgatar e apresentar esse panorama. Ressalte-se que o registro, apresentado neste trabalho, consolida-se como auxílio na compreensão do tema central, a reinserção do adolescente em conflito com a lei na rede pública de ensino.

O processo implementação da política de educação, como proposto pela gestão em pauta, apresenta-se no contexto das ações, envolvendo vários atores com relações entre si e com articulações com a rede municipal e outras secretarias.

3.4. Implantação de Projetos e Ações

A Secretaria Municipal de Educação desenvolve vários projetos e ações objetivando a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, assim apresentados:

A) A Secretaria Municipal de Educação, a partir do **Projeto Alimentação Escolar Diferenciada**, atende 311 crianças com restrições alimentares em todas as escolas públicas do município. Desde setembro de 2004, alunos que apresentam algum tipo de doença, como diabetes, hipertensão, insuficiência renal aguda ou alergias diversas, podem consumir a merenda escolar graças às adaptações feitas por nutricionistas da Prefeitura.

Com este projeto, crianças que antes ficavam isoladas durante o horário do intervalo, por não poderem comer os mesmos alimentos que os seus colegas, agora estão mais integradas e, principalmente, bem alimentadas, já que muitas delas são de famílias de baixa renda e sua única refeição é feita na escola.

B) O atendimento do **Projeto Letras e Livros** objetiva a inclusão educacional. Iniciou-se 2002, com atendimento a 514 crianças matriculadas nas 4^{as} séries da rede. Este atendimento foi ampliado e atualmente beneficia cerca de 1.600 alunos nas 17 escolas de Ensino Fundamental da rede educacional do município.

C) O **Mova - Movimento de Alfabetização de Adultos** foi lançado em 28 de novembro de 2001, com participação significativa de representantes da sociedade civil e membros do governo municipal, além de professores e educadores em geral. A parceria com as entidades da sociedade civil resultou, de imediato, em 86 postos de cadastramento. No início de 2002, contou com 27 núcleos localizados nos diversos bairros do município.

Outros foram criados no decorrer do ano, totalizando 36 núcleos, atendendo cerca de 700 alunos. Em 2003, contou com 44 núcleos, atendendo 1.125 alunos. Dentre os núcleos, criou-se 2 para Deficientes auditivos, 1 para autistas e 2 exclusivos para idosos. Os núcleos são formados com o número de 15 a 25 alunos.

O processo de alfabetização tem se dado em um período de aproximadamente 8 meses, com aulas de 2ª à 5ª, com 3 horas/aula. Após esse processo, os alunos são encaminhados à continuidade dos estudos. Às 6ªs feiras, há formação contínua dos educadores. Desde o início dos programas (EJA, em 2001 e MOVA, em 2002), aproximadamente 12 alunos já se formaram.

D) A **EJA - Educação de Jovens e Adultos**- objetiva formar cidadãos plenos, com o compromisso de expandir o ensino dirigido à população maior de quinze anos, que nunca tenha frequentado uma escola ou, no máximo, cursado até a primeira série do ensino fundamental.

E) A **Alfabetização Científica** - O Projeto visa a alfabetização científica, visitando instituições respeitadas, onde as crianças realizam experiências, descobertas e pesquisas científicas.

F) **Distribuição de Material Escolar** – A Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer distribuiu 18 mil kits em 2009, contendo itens especialmente selecionados de acordo com a faixa etária dos alunos, para que eles desenvolvam melhor as atividades.

G) **Projeto Férias: Educação, Curiosidades e Diversão**- O projeto Férias na Escola, desde 2006, implementado pela Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, oferece atividades recreativas aos alunos da rede municipal,, no período de férias escolares.

H) **PROJOVEM**- Programa de formação para jovens em qualificação social e profissional, tendo como público-alvo o adolescente em situação de risco.

I) **Seminário de Educação** - realizado desde 2001, busca levantar questões polêmicas, instigando a reflexão dos educadores sobre a prática do ensino pedagógico aplicado em sala de aula.

J) **Círculos de Vivências** - referente à modalidade de ensino-EJA/ MOVA. Temas: Formação de Leitores, Metodologia Freireana e Concepção de Eja.

K) **Formação Continuada** - As atividades de formação continuada buscam contemplar os diferentes níveis educacionais e modalidades de ensino existentes na rede de Embu.

No planejamento da Secretaria de Educação Municipal abordam-se temas que possam fundamentar, qualificar as práticas pedagógicas, relacionando-os com as propostas da administração, tais como gestão democrática, participação e inclusão escolar.

Também dentro do eixo de inclusão, constatou-se a participação da secretaria da educação de Embu em áreas como o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), acompanhando as políticas na área da infância e juventude, considerado como espaço legítimo de discussão e elaboração das políticas públicas.

As ações permitem compreender a estruturação da proposta da secretaria como possibilidade de apoio e proteção às crianças, adolescentes e adultos, bem como uma possibilidade de ampliação da vivência cultural e social, com referências significativas para os alunos.

As diretrizes da secretaria municipal constituem-se em diferentes modalidades de intervenção na rede e também junto aos adolescentes em medidas socioeducativas.

Ressalte-se, nestas ações há o enfoque da proposta da educação inclusiva para situações de vulnerabilidade.

Nas diretrizes da educação inclusiva, foi encontrada, como um dos seus objetivos, garantir a inclusão dos educandos no processo educativo, nas faixas etárias, independentes do gênero, etnia, opção sexual ou necessidades educativas especiais.

Na análise documental, constatou-se que a documentação para garantia do acesso e permanência dos alunos correspondeu aos referenciais legais nacionais, tais como Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 8096.90, Plano Nacional de Educação, entre outros, quanto à efetivação dos direitos fundamentais, com destaque para a educação.

Nesse documento, identificou-se eixos e princípios do trabalho que complementam a abordagem, como, por exemplo, o papel da escola, e projetos ligados a outras secretarias.

Há, ainda, desdobramentos das ações estruturantes para o acesso e permanência escolar: ações internas, com a rede regular de ensino; externas, com a rede ampliada de serviços (saúde, cidadania, lazer e cultura), e no sistema de proteção integrada, como CMDCA, conselho tutelar, entre outros.

A construção e implantação das ações citadas desenvolvidas, foram identificadas desde do primeiro ano da gestão, em 2001.

3.5. Ações estruturantes para adolescente em medida socioeducativa

A Constituição Federal afirma, a educação é um direito social, sendo a família e o Estado responsáveis pelo seu provimento. Contudo, não basta permitir o acesso de todos, mas também, e não menos importante, é necessário contribuir para uma educação de boa qualidade, na qual o aluno se sinta integrante do processo ensino aprendizagem.

Nesse caso, a construção de prática de inclusão e não discriminatória mostra-se possível, desde que em ação conjunta, a partir do diálogo e da discussão entre os protagonistas de ambas as instituições, família e escola.

Como dito, não deve ser função apenas da escola, o papel da educação. Esse processo deve ser compartilhado com toda a sociedade, fazendo-se necessária uma estrita

articulação com os demais instituições, como a família, a comunidade e a rede de proteção. A escola e os demais articuladores do SGD, são conjuntamente responsáveis pelo adolescente.

Evidentemente, no plano prático operacional, a articulação entre escola e outros atores é apresentada como tentativa de diminuir as formas de exclusão dos adolescentes em situação de risco social.

As ações da secretaria municipal de educação de EMBU são:

- Atendimento aos adolescentes, individual ou grupal, orientações aos pais e acompanhamento do jovem;
- Participação da equipe técnica da Secretaria da Educação de Embu na escola, nos HTPC, e nas reuniões de conselho de escola - foram identificadas a participação da supervisão de ensino como forma de legitimar as ações da secretaria de educação;
- Estabelecimento de parcerias para ampliação e aprofundamento das questões na inserção do adolescente, sob diversos aspectos.
- Envolvimento do corpo docente nas ações, com objetivo de fortalecer as atividades nos projetos: Educando para a Paz e Solidariedade, Cultura de Paz e Direitos Humanos: Refletir sobre o aprender e incorporar a cultura local, regional ao ensino, utilizando a música e os costumes das comunidades. De acordo com Rosimary Matos, secretária de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, é fundamental “incluir e incentivar todos a ocupar seu devido espaço na escola. Estamos mais do que nunca desafiados a construir o conhecimento e a escola tem de ser exemplo. Para isso estamos aqui”.
- Formação continuada na área de garantia de direitos, com participação nos fóruns dos direitos da criança e adolescentes, e na prevenção da evasão escolar: Visando o desenvolvimento pleno do ser humano, principal razão da existência da escola, para garantir a realização do “Direito à Educação” (documento apresentado aos participantes do 8º seminário de educação, na rede de EMBU, em 2008).

A diversidade de procedimentos, bem como o desenvolvimento de ações associadas indicam que os projeto são compreendidos como possibilidades de apoio e proteção aos

adolescentes em vulnerabilidade, assim como as vivências culturais e sociais com referências significativas ao jovem infrator.

Um grande desafio é incrementar a discussão e práticas para o fortalecimento da cidadania dos jovens, bem como refletir sobre metodologias e formas de relacionar-se com a rede de educação formal e outros serviços, que poderiam ser integrados ao atendimento prestado ao jovem.

Uma coisa é certa: as escolas estão aí, é nelas que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos a uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, participar da vida política e cultural, desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social. (LIBÂNEO, 2004, p.21).

Neste tópico, a atuação da secretaria de educação vai além da democratização do espaço; suas ações constituem-se em elementos da ação educativa, ao encorajar discussões, seminários e formação para disseminar práticas e experiências de inclusão dentro da escola.

3.6. A escola Municipal Elza Marreiro Medina

A Escola Municipal: Profa. Elza Marreiro Medina é uma escola da rede pública municipal da cidade de Embu, localizada na rua Bolívia, n 200 Jd. dos Moraes.

A escola é composta por 2110 alunos, 45 salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de professores, uma biblioteca, cinco banheiros, um pátio com palco, uma sala de informática e uma quadra de esportes, a mesma é considerada a maior escola da rede de ensino de Embu.

Esta escola oferta: o ensino fundamental I (1º a 4º), ensino fundamental II (5º a 8º) e ensino fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adulto.

O quadro de professores é composto por 71 Professores, trabalhando nos períodos manhã, tarde e noite.

O currículo dessa escola, na modalidade de ensino que os adolescentes em LA frequentam, é organizado de acordo com os princípios do currículo da rede escolar do

município de EMBU: democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, democratização do conhecimento, da gestão e da prática educacional.

A modalidade de ensino da EJA²⁰ está assim organizada:

Horas presenciais: 800horas;

Base comum: áreas de conhecimento: Língua Portuguesa , Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática, Artes, Língua Estrangeira, Atividade Física , Filosofia.

O ensino da EJA tem duração de um ano, com cada turma podendo atingir a capacidade máxima de 35 alunos; turmas organizadas em Áreas de conhecimento.

²⁰ Proposta baseada no artigo. 26 da LDBN 9394/96

CAPÍTULO IV. A EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NA ESCOLA

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa, em especial, no trabalho de campo, em torno de três temas organizadores:

Formação permanente dos educadores;

A importância do diálogo;

A inclusão social e o direito humano de ser.

Na última seção deste capítulo, serão discutidos princípios e práticas para a superação dos desafios ainda presentes na Rede Municipal de Embu, para a inclusão do adolescente em LA, na escola, com especial destaque dos referenciais freireanos para a construção curricular.

4.1. A Formação Permanente dos educadores

Na Rede de Ensino no Município de EMBU, a formação permanente dos educadores é considerada uma ação fundamental para melhoria do atendimento ao adolescente, no sentido de promover práticas educativas de inserção, sem discriminação e com respeito às diferenças.

A Secretaria Municipal de Educação propõe, para implantação nas escolas da rede de ensino, uma nova proposta curricular como forma de subsidiar o processo de formação permanente dos educadores e as práticas educativas.

Os eixos curriculares são assim descritos no documento: *Currículo da Rede Escolar do Município de EMBU (2008)*;

Eixo 1: Currículo e desenvolvimento humano, tema relacionado ao processo da formação humana, nos contextos sócio-histórico-culturais.

Eixo 2: Currículo o estudante e seus direitos aborda os princípios norteadores da Secretaria de Educação: a democracia de acesso e condições do estudante na escola, a democracia da gestão, a qualidade social do ensino e a valorização dos profissionais na construção de uma escola Inclusiva PARA TODOS.

Eixo 3: Currículo conhecimento e cultura: considera a formação do estudante em todas as suas dimensões, como sujeito sociocultural em seu pleno desenvolvimento.

Eixo 4: Currículo e avaliação: aborda a proposta de organização formal dos estudantes em ciclos, sendo um desafio para o sistema de ensino de EMBU.

A escola analisada organizou-se em torno desses eixos da Secretaria para desenvolver suas atividades.

Um desafio comum, tanto à Secretaria, quanto à escola, era provocar a discussão, reflexão, implementar práticas para o fortalecimento da cidadania e efetivar a inserção do adolescente infrator, bem como refletir sobre metodologias e formas de atuação na prática pedagógica cotidiana.

Nas observações das ações na Escola Municipal Elza Marreiro Medina, pode-se ressaltar uma prática para o enfrentamento da questão da inserção e da vulnerabilidade do aluno. Nas reuniões em HTPC²¹, com os docentes, questões apresentadas pela escola, relacionadas aos problemas da violência escolar, aos comportamentos diferenciados dos alunos e, principalmente, dos adolescentes em liberdade assistida, suscitavam uma reflexão sobre as possibilidades de superação da realidade escolar, por meio da participação integrada da comunidade, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação. (...) Na educação, o desafio do governo municipal desde o ano de 2001 é a construção de uma Escola para Todos com qualidade social. (2009)

Pode-se dizer que a Secretaria Municipal de Educação, ao fortalecer o processo de formação permanente de educadores como estratégia para a construção de uma escola para todos, referencia o conceito freireano de formação permanente.

Para Freire, pelo simples fato de existir, de ter vida, o ser humano está em permanente processo de busca, face a consciência de ser inacabado.

Nesse sentido, a recusa da Secretaria ao processo fatalista de exclusão e discriminação do adolescente e a consciência de que um outro mundo é possível, levam-na à construção de uma proposta de formação, na perspectiva de um permanente processo de busca, para a efetivação de uma escola para todos.

²¹ HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.(...) Este é um fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa conclusão assumida (FREIRE, p.64)

Evidencia-se o envolvimento dos educadores, sua consciência no mundo e sua permanente busca, na formação permanente, quando planejam uma prática pedagógica atrelada às experiências que os educandos trazem para a escola.

Numa entrevista, uma educadora explicita como a experiência com os adolescentes é importante para construção de conhecimento. Assim, toda ação na escola pode ser efetivada para a aprendizagem. A professora comentou: *Nosso grupo tem procurado respeitar, sobretudo, os seres humanos, que comungam e divergem, com, pelos e para os quais construímos, até aqui, nosso fazer pedagógico.(sic)*

O respeito às experiências, aos saberes dos educandos, a consideração de seu saber fruto de experiência significa compreender que educandos e educadores são sujeitos inacabados no processo de construção de conhecimento, numa prática pedagógica democrática.

Nas palavras de Freire:

Desde o começo do processo, vá ficando cada vez claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (autonomia, p.25)

Ensinar não é transferir conhecimentos e nem formar é tornar os educandos submissos ao processo, condicionados às regras e punição. Pelo contrário, *é isto que nos leva à crítica e à recusa ao ensino bancário.*(Freire, p.27).

Nessa perspectiva, como forma de enfrentamento à exclusão dos adolescentes, foram desenvolvidas atividades a partir da discussão dos professores no HTPC, que visavam à participação de alunos em atividades diferenciadas, para discutir regras, limites, convivência solidária, cooperação, bem como condições para o exercício da autonomia e do protagonismo juvenil na escola.

Para Paulo Freire, isto significa dizer que: *o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.*(p.66)

Outro desdobramento ético, de respeito ao educando, dá-se no estabelecimento de combinados no interior da escola, isto é, da elaboração dialogada e democrática de procedimentos comuns e alinhados, frente a uma determinada situação apresentada por algum aluno.

A maioria das ações com vistas à construção de uma escola para todos, eram planejadas e refletidas conforme as necessidades. Cabe destacar que evidenciou-se um processo permanente de ação-reflexão-ação, no horário de formação, para o enfrentamento das questões existentes no interior da escola.

“Por isso é que, na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.(Freire, 1996, p,39)

A reflexão sobre a prática, a partir de uma situação concreta, ação-reflexão-ação sobre a realidade para transformá-la, significa uma ruptura com a ação mecânica e desumanizadora e sua superação, a partir de uma prática humanizadora.

Para subsidiar o trabalho na escola, a Secretaria Municipal de Educação realiza uma ação, na área de formação dos educadores, que deve ser destacada por sua dimensão humanizadora, com a temática: Educadores: chamada para reflexão sobre os jovens em conflito com a lei. Concretiza o descrito no documento da Secretaria - Eixo Curricular nº 2- *Currículo, o estudante e seus direitos, aborda os princípios norteadores da Secretaria de Educação: a democracia do acesso e condições do estudante na escola, a democracia da gestão, a qualidade social do ensino e a valorização dos profissionais na construção de uma escola Inclusiva PARA TODOS.*

Trata-se de um curso de formação, com atividades presenciais, com , apresentações de teatro, palestras, círculos de cultura e trabalhos em grupo.

O assunto referiu-se à garantia de direitos dos jovens na escola e outros temas relacionados - começando a entender o jovem infrator - para que serve a escola na vida do adolescente infrator, para a convivência social, entre outras.

O processo de formação dos educadores, associado ao aproveitamento e reflexão sobre suas práticas, saberes, levou a uma posterior sistematização dessa experiência, com possuíam características, entre si, que possibilitaram uma aglutinação dos saberes resultantes..

Para tanto, a temática de formação do professor foi pautada inúmeras vezes, pois foi consensual a necessidade dos professores de receberem formação permanente para enfrentar os desafios em lidar com os jovens.

Portanto, foi garantida pela Secretaria da Educação uma formação em serviço, com foco nesta temática, com perspectivas de uma formação continuada sobre o tema da inserção do adolescente infrator na escola.

A fala de um educador, registrada em entrevista, revela a importância de conhecer a questão do adolescente em conflito com a lei: *é fundamental, vai contribuir para melhorar meu trabalho.*

Torna-se um ponto de reconhecimento do grupo, o de que a prática dos profissionais é significativa para que a inserção desse jovem possa ocorrer. Para Freire,

Desde o começo, seus esforços devem corresponder com alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles. (1980, p. 80).

Na análise de atuação sobre o adolescente em conflito com a lei e sua inserção, observa-se que foram abertas diferentes formas de ação na escola e na Secretaria Municipal de Educação.

4.2. A importância do diálogo

Na perspectiva freireana, o diálogo é um fenômeno humano constitutivo no processo de construção da prática pedagógica e na formação dos educadores. Sua presença pode ser evidenciada na proposta da Secretaria de Educação de EMBU, conforme recomendado no Caderno de subsídios para a rede escolar:

O Currículo deve estar baseado em grandes temas dinamicamente construídos pelos professores. (...) um intenso diálogo com a vida escolar e a comunidade ao redor da escola (...). Portanto, as decisões da vida escolar estão carregadas da participação e do envolvimento dos estudantes, com o apoio, experiência e conhecimento dos professores. (2008, p. 69)

Nesse sentido, a Secretaria de Educação faz a opção de articular a dimensão de ensino aprendizagem da vida escolar com a dimensão sociocultural da comunidade, através da metodologia dialógica, considerando educadores e educandos como sujeitos da construção do currículo.

Freire define o diálogo como “o encontro dos homens“, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo. Pronunciar o mundo, dizer a palavra para tornar o mundo mais humano é um direito de todos. O diálogo não é um ato em que alguns depositam suas ideias em outros para negar direitos, para reprimi-los e desumanizá-los. O diálogo é um ato de criação e recriação de todos.

Além disso, para Freire, o diálogo é o caminho para que os homens pronunciem o mundo, tornando-se críticos, conscientes de sua realidade e, na medida em que o pronunciam, transformem a realidade para libertar os homens das situações opressoras.

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres críticos comunicativos. O dialogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e a refazem. (2006, p 123).

Nas observações e registros do campo de pesquisa, evidencia-se que na Escola Elza Marreiro Medina, o diálogo é constante, um ato de todos, como busca para a reflexão sobre a realidade, para refazê-la na ação e transformá-la.

Um participante da pesquisa considera o diálogo como elemento fundamental na prática educativa. O diálogo encontra-se presente para o professor nas seguintes palavras: *A construção está no diálogo, que eles trazem, seus conflitos.*

Cabe ressaltar o consenso demonstrado pelo educador em torno do que o diálogo traz de benefícios à prática educativa, contribuindo para elaboração de um planejamento adequado em função da escuta da demanda trazida pelo adolescente.

Evidencia-se, através dos encontros dos educadores nos HTPC, que a prática do diálogo, no espaço escolar, constitui-se como condição fundamental para a realização do trabalho na escola.

Todas as atividades ocorridas na escola estão voltadas para a reflexão das situações e contextos vividos no seu cotidiano; nas reuniões de HTPCs, os professores referenciam-se a Paulo Freire para fundamentar suas posições em relação a teoria/prática.

A dialogicidade pressupõe, portanto, uma relação horizontal, uma condição de igualdade, de reconhecimento do saber do outro, de reconhecer, no outro, o direito à palavra, para refletir e agir juntos. Nas palavras de Freire, significa dizer: *ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia.*

Por isso Freire afirma: “Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu fazer, já não pode haver diálogo. O encontro é vazio e estéril. É burocrático e fantasioso.” (2000, p. 82).

Na escola Municipal Elza Marreiro Medina, o trabalho coletivo dos educadores estrutura-se na metodologia dialógica freireana e pode ser evidenciado no projeto denominado: *Educação, Reflexão sobre Direitos Humanos.*

O projeto realiza-se a partir de um tema gerador; esse tema é discutido nas reuniões do HTPC para subsidiar o trabalho do professor durante as aulas da semana.

O projeto é trabalhado como tema interdisciplinar, por todas as áreas de conhecimento; nas reuniões de HTPC, os educadores avaliam a melhor forma de continuidade da implementação do projeto na relação ensino - aprendizagem.

Nesse processo, educadores e educandos são os responsáveis pela busca e definição do conteúdo programático a ser trabalhado.

Nesse sentido, o diálogo, a participação é refletida no trabalho e na interação que resulta em prática possibilitadora de novas ações e reflexões, em uma direção cada vez mais humanizadora, consolidando uma prática curricular com a participação de todos os atores da escola.

O objeto de conhecimento media o processo dialógico e, nesta ótica, a construção do currículo não é uma doação dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar, mas um instrumento da ação dialógica de todos os atores sujeitos escolares,

que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo.

O trabalho educativo em Freire pode ser também evidenciado no texto do projeto pedagógico da Escola Municipal Elza Marreiro Medina: (...) quando falamos de formação do ser, estamos nos referindo a um ser humano global, formado de opiniões, valores, saberes, cultura, conhecedor e sabedor de seus direitos e deveres. (2008.p 2)

E ainda:

Despertar em nossas crianças, jovens e adultos o pensar e o criar significa formar em seus espíritos: pensamentos, ideias, imaginação, educação, reflexão sobre Direitos Humanos. Sabemos o quanto nossa sociedade necessita de novas atuações. (2008, p.2)

Nesse exercício pedagógico, observa-se a grande influência do pensamento de Paulo Freire na prática dos professores de EMBU, em especial com adolescentes em situação de vulnerabilidade.

4.3. A Inclusão Social e o Direito Humano de Ser

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, é a lei que concretiza e expressa os novos direitos da população infantojuvenil brasileira; com caráter radicalmente inovador, representa uma extraordinária ruptura no trato com o adolescente em conflito com a lei.

Assim o ECA inova em termos de processo de elaboração, posto que foi uma lei pensada e escrita por milhares de pessoas.

Rompe com a *doutrina da situação irregular*, sustentando-se pela *doutrina da proteção Integral*, preconizada pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, defendida pela Organização das Nações Unidas - ONU.

Esta doutrina afirma o valor intrínseco da criança como ser humano, a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, o valor prospectivo da infância e da juventude como portadores da continuidade do povo e da espécie e o

reconhecimento de sua vulnerabilidade, tornando-os merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar através de políticas específicas para a promoção e defesa de seus direitos.

Com a Constituição Federal e o ECA, delinea-se um novo projeto de sociedade; a não oferta ou oferta irregular de serviços públicos não geram o menor em situação irregular, mas, segundo o novo Direito, geram a figura da política pública em situação irregular, diante de crianças e adolescentes ameaçados, violados ou privados de seus direitos

A proposta ética, política e ideológica preconizada pelo Estatuto tem como objetivos a proteção integral e a garantia de direitos de cidadania às crianças e adolescentes. Para dar concretude aos preceitos contidos nos 267 artigos do Estatuto, a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Poder Público têm o dever de assegurar ações que possibilitem a implementação dessa lei.

O trabalho com os adolescentes em L.A, na rede Municipal de EMBU significa um grande desafio aos educadores.

O primeiro desafio evidenciado foi perceber, na Escola Municipal Elza Marreiro Medina, como os professores reagem à presença desses jovens na escola.

Os professores falam sobre ações e políticas relacionadas à criança e adolescente, como denuncia às autoridades competentes, de maus-tratos ou abusos sofridos por esta parcela da população e oferta de programa de inserção social, principalmente no mercado de trabalho, sendo consideradas importantes por todos no processo de inserção social do adolescente que esteja cumprindo medida socioeducativa ou não. Transposto para a área das políticas sociais, aplica-se à articulação e integração necessárias dos programas e dos serviços públicos para a formação de um sistema de atenção e proteção integral aos direitos das crianças e adolescentes. Este conceito está expresso no Artigo 86 do ECA (1990): “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. (ECA, Lei federal 8069. 13/07/ 1990)

Os professores consideram o papel, que a escola desempenha na vida de um aluno autor de ato infracional, múltiplo e complexo e atribuem, à escola, funções que, às vezes, não são de sua responsabilidade e competência e sim de outros órgãos.

Os educadores, em geral, não distinguem os alunos em liberdade assistida daqueles “percebidos” como violentos e indisciplinados, considerados “problemas” na escola.

Como relatou uma educadora, os “problemas” encontrados para se trabalhar com adolescentes em conflito com a lei são os mesmos que se verificam com os demais estudantes da escola, ou seja, eles não se comportam de forma diferente dos demais alunos.

Ao compreender esse contexto, realça-se que a realidade escolar enfrenta profundos desafios relacionados ao atendimento dos alunos, em geral. Assim, embora a escola apresente singularidades e acate a diversidade, precisa estar atenta ao desenvolvimento de práticas, que possam garantir aos jovens a sua integração na comunidade escolar. Construir esse caminho, rumo à inserção do jovem em LA, requer um planejamento e uma atuação curricular construídos a partir da leitura da realidade da escola e que, segundo o depoimento de um dos educadores entrevistado, “vai se construindo e a gente vai mudando”.

Lidar com a escola enquanto espaço público nos remete ao pensamento de Hannah Arendt (2004). Segundo a autora, o espaço público é eminentemente político, pois as relações ali recorrentes são humanas, plurais e diversas.

É através do respeito à pluralidade, contida na singularidade dos homens e mulheres que, coletivamente, ocupam o espaço público da escola, que se poderá desenvolver ações comprometidas com os interesses públicos.

Sendo assim, a gestão democrática constitui um importante fator para que a totalidade das ações da escola, políticas e pedagógicas, sejam definidas e praticadas por toda a comunidade escolar.

A Constituição Federal, em seu artigo 204, estabelece dois princípios fundamentais no atendimento à criança e ao adolescente: o princípio da descentralização político-administrativa e o princípio da participação da população.

Neste sentido, os Conselhos de Direitos, preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente, são instâncias em que a população participa oficialmente da formulação e controle da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente. Eles apontam para uma nova perspectiva de relação entre o Estado e a sociedade civil: a cogestão.

A participação popular, diretriz da política de atendimento, está garantida no artigo 88, inciso II do ECA:

II – criação dos conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações

representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais; (lei federal nº 8069. 13 jul. 1990).

Assim, a convivência coletiva dos atores sociais que atuam no ambiente escolar precisa acontecer de forma constante e dinâmica. A participação, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar. Ela somente se efetiva por atos e relações que se dão em nível da realidade concreta.

É importante frisar, os educadores reconhecem a importância das políticas sociais tendo como base o ECA, como orientadora e impulsionadora das políticas públicas para o atendimento de crianças e adolescentes.

Nesta perspectiva e de acordo com Volpi (1999), a condição do adolescente como sujeito de direitos torna inerente a necessidade de sua participação no processo socioeducativo, assim como a concepção adotada pelo ECA, de criança e adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento,

(...) coloca aos agentes envolvidos na operacionalização das medidas socioeducativas a missão de proteger, no sentido de garantir o conjunto de direitos e educar oportunizando a inserção do adolescente na vida social. Esse processo se dá a partir de um conjunto de ações que propiciem a educação formal, profissionalização, saúde, lazer e demais direitos assegurados legalmente. (VOLPI, 1999, p.14)

No trabalho de campo, a entrevista com uma adolescente mostra uma face do problema da marginalização social e como esta marginalização influencia na criminalidade e tem seus reflexos na sociedade.

Esses adolescentes, advindos de classes desapossadas de riqueza material, foram vitimados por processos de exclusão socioeconômica que afetam a relação familiar, desestabilizando o ambiente doméstico, pondo em questão os valores éticos e morais necessários à formação integral da pessoa humana. A adolescente entrevistada, ao falar do ato infracional, justifica sua ação pela necessidade, pela facilidade de entrar em situações deste tipo já que reside em local onde existe o tráfico, pelo uso de drogas, pela influência de amigos e por relações familiares marcadas por violência doméstica

È importante observar que a adolescente entrevistada teve experiências familiares marcadas por frustrações, favorecendo ainda mais o seu encaminhamento para o universo das drogas e da criminalidade.

Quando se refere à escola, porém, a adolescentes diz: *gosto dos professores, eles me tratam bem, não me tratam diferente mesmo sabendo meu caso (ato infracional)*. (SIC).

Todavia, cabe ressaltar que não se trata aqui de desconstruir o conceito de ato infracional para, em seu lugar, colocar a defesa acerca da inexistência de responsabilidade pelos atos cometidos pela adolescente. Porém, embora o tratamento conferido pelo ordenamento jurídico aos adolescentes em conflito com lei seja diferenciado, a sanção a eles imposta representa o interesse e o dever do Estado, por meio de suas instituições ressocializadoras, em buscar formas de integrar o adolescente ao convívio da sociedade.

Diante disso, concordo com Adorno (1993), quando afirma: “ao longo de nossa história social, política e institucional de aplicação de medidas repressivas e assistencialistas, crianças e adolescentes converteram-se em meio, enquanto as instituições transfiguram-se em fins em si próprias”

Assim os educadores reconhecem a importância de todos os momentos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, e a importância da formação *in loco*, destacando o HTPC como um importante espaço na escola para refletir criticamente o cotidiano escolar e propor novas práticas coletivas.

Evidencia-se, nas ações e documentos analisados, que o pensamento de Paulo Freire é o princípio norteador das políticas públicas educacionais em EMBU.

Foram apontados diferentes ações e práticas abrangendo os direitos humanos para a inclusão dos adolescentes autores de ato infracional.

Uma educadora focou sua resposta na inclusão da jovem: *respeito como eles são*.

A aceitação do adolescente infrator na escola pode representar dificuldades, porém, ao se perceber a importância desse desafio, e pela disponibilidade dos professores, o seu desenvolvimento educacional e pessoal acontece naturalmente por meio do acolhimento de que é alvo e das atividades curriculares das quais participa.

Essa prática é anunciada no documento Currículo da Rede Escolar do Município de Embu:

Num espaço onde há uma gestão democrática que viabiliza a participação de todos na construção e vivência do Projeto Político pedagógico, e pensa a avaliação numa perspectiva de formação integral do ser, ou seja, formativa, processual, diagnóstica e investigativa, isto é emancipatório; dificilmente terá um estudante que passe por uma situação de exclusão por não aprendizagem ou até mesmo por uma situação de fracasso escolar. (2008 p.3)

Evidencia-se também, na fala dos educadores, a necessidade de salientar o que os participantes chamavam de ajuda, ou seja, auxílio de outro profissional para apoiar a escola no trato com estes adolescentes.

Ao falar da ajuda, os educadores apontaram que a intervenção de um segundo profissional, com formação na área de Psicologia ou Assistente Social, é importante para oferecer ajuda psicológica; é necessário, pois, buscar ajuda da justiça e de profissionais especializados para enfrentar os problemas relacionados ao adolescente. A ausência de outros profissionais de apoio, porém, não obstaculiza o trabalho na direção da inserção do adolescente.

Assim, os professores apontam para a amplitude da questão da inserção, a qual, com certeza, define as atitudes que cercam as relações entre todos os atores no trabalho com os adolescentes.

Portanto, evidencia-se, através da pesquisa de campo, que os educadores, através da política de formação da Secretaria Municipal de EMBU e dos projetos desenvolvidos na escola, estão buscando ações/alternativas para trabalhar a inserção do jovem na escola.

Nessa direção, a escola Municipal Elza Marreiro Medina focaliza em seu projeto político pedagógico, questões fundamentais para desenvolver o trabalho com estes jovens.

O projeto Direitos Humanos e Educação, envolverá ações na escola, que abrangerá todos os componentes curriculares de maneira interdisciplinar. (Projeto político pedagógico, 2008, p 2)

O princípio de democratização do acesso propõe como um dos objetivos a oportunidade de reflexão sobre a atenção ao adolescente em situação de risco, apresentando como um desafio sua inclusão na escola. O próprio projeto da escola, conforme citado acima, está embasado no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A vontade de mudança, mesmo não estando presente em todos os participantes, pode, aos poucos, envolver a unidade escolar, fazendo com que a adesão cresça no decorrer do processo e na apresentação dos primeiros resultados, como afirma Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996): mudar é difícil, mas necessário e possível.

Nesse aspecto, os setores, que estivessem colaborando ao realizar seus papéis, estariam contribuindo para que a escola também conseguisse cumprir a sua tarefa.

Parte deste conceito relaciona-se ao conceito de cidadania, pelo viés da igualdade de oportunidades e garantia de direitos a todos os cidadãos. É possível, também, observar a importância dada pelo grupo participante, da questão da integralidade e pertencimento do indivíduo: *‘que ele se sinta do grupo’*. (Relato dos professores do EJA).

Na análise dos documentos, constatou-se que a orientação adotada para o trabalho de inserção correspondeu aos referenciais legais nacionais e internacionais dos Direitos Humanos e da Constituição Federal. Conforme registro no documento Concepção de Educação na Rede Municipal de EMBU/SP,

A legislação educacional no Brasil estabelece a educação no patamar do direito, seus princípios declaram que TODOS terão direito ao acesso e à permanência e na qualidade em educação. Nesse contexto, concebe uma educação que contemple o pleno desenvolvimento humano.

Longe de apenas transmitir conhecimentos distantes da realidade, a educação deve se originar na reflexão “sobre o homem em suas relações com o mundo, relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente”. Não há uma consciência antes disso e um mundo depois e vice-versa.

O conhecimento humano, neste contexto, é mais do que o raciocínio sobre realidade, mas fruto e fator modulador desta. É resultante da relação entre sujeito (homem) e objeto (mundo), “nestas relações com a realidade e na realidade”.

Para conseguir êxito progressivo neste caminho, precisam tomar parte efetiva, na construção curricular, o cotidiano de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “saberes da experiência feita” dos sujeitos do processo educativo, o que foi evidenciado no documento direcionado aos educadores no início do ano letivo, pela Secretaria de Educação:

O governo municipal de EMBU acredita que a educação é essencial no processo de auto-desenvolvimento de cada cidadão e de todos, e que a escola tem um papel de destaque nos processos de construção de valores como: respeito, justiça, fraternidade, igualdade e diálogo, valores esses pressupostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. (carta aos educadores, 2008)

Observa-se, assim, uma diversidade de ações, justamente com a hipótese de que possa assegurar, a este cidadão, o direito político e social de dignidade da vida humana e a garantia do acesso e permanência na escola.

4.4. Superando os desafios da prática

As análises realizadas permitem verificar que, do ponto de vista das propostas e das ações da política educacional para a inserção do adolescente em conflito com a lei na escola, a Secretaria Municipal de Educação de Embu, realiza um trabalho relevante na direção da inclusão dos jovens em liberdade assistida. Porém, há ainda, desafios a serem superados, tanto no tocante à política mais global da Secretaria da Educação e, em especial, à escola.

O olhar para as diferenças é um dos grandes desafios da educação. A evidência mais clara da aceitação da diversidade existente, no caso do adolescente em conflito com a lei, está na efetivação de sua matrícula na escola. O princípio da democratização do acesso, compreendendo a escola como um direito político e social, está claro e expresso no texto legal, no art.53 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Este princípio está garantido na proposta de política pública de EMBU, conforme relatado na entrevista da Secretaria de Educação:

A educação escolar é um direito de TODOS e os trabalhadores da educação que estão nas escolas devem acolher como munícipes que são. Sempre refletimos sobre isso e especialmente no ano de 2008 garantimos uma formação, para melhorar o acolhimento dos garotos e garotas em LA na rede municipal, convidamos a rede estadual, mas não participaram nem os técnicos do órgão responsável pela ação na cidade. Garantir o acesso na escola pública é o nosso primeiro compromisso, é realmente para TODOS.

Ao observar a política educacional de EMBU, no qual o acesso a escola está garantido em sua política educacional, questões como o trabalho em rede de proteção social, ainda precisam ser superadas, fazendo-se necessária uma estreita articulação com as demais instituições, garantindo um trabalho integrado de ações com diferentes secretarias.

O trabalho em rede de proteção social precisa ser concretizado, conforme evidenciado, na entrevista da Sra. Rosimary Mattos,

Fazemos parte do grupo de Enfrentamento à Violência e Promoção da Paz (intersetorial) – entre as atividades, realiza discussão de caso e agiliza os encaminhamentos e acompanhamentos. Somos parceiros da secretaria de Participação Cidadã nas ações de combate ao trabalho infantil e da secretaria de Assistência Social. A nossa grande dificuldade de relacionamento é com o Conselho Tutelar, pensam somente em vaga na creche e instruir as

mães para entrar com processo. A discussão sobre a construção e fortalecimento de uma rede de proteção com eles ainda não avançou.

Nesse caso, a construção de práticas não discriminatórias e de inclusão mostra-se possível em ação conjunta, a partir do diálogo e da discussão entre as instituições.

A não inserção do jovem muitas vezes decorre da ausência de uma responsabilidade compartilhada por todos, desde a falha na rede de proteção social, até o não envolvimento dos representantes dos postos de Liberdade Assistida e do Conselho Tutelar com a Secretaria e, em especial, com a escola.

Por outro lado, é importante considerar que o avanço nas condições existentes não serão implementadas em curto prazo. Os desafios para garantia plena dos direitos dos jovens são imensos, complexos, porém, possíveis de serem solucionados.

O enfrentamento deste problema exige uma postura crítica diante da realidade vivida. As condições de exclusão que envolvem estes jovens, para Freire, são as que negam aos oprimidos a capacidade de superar historicamente a sua condição de ser mais.

Por isso, o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos é uma ação importante para a consolidação dos direitos dos adolescentes. Conforme Resolução nº 113, do Conanda, sobre fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos:

Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis: Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

§ 1º Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), aprovado em 2006 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)²², reúne 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” (BRASIL, 2006).

²² Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

Para o acompanhamento do adolescente na escola, é fundamental a visita de um profissional (assistente social) do posto de liberdade assistida, para a articulação do trabalho intersecretarial com a escola.

Porém, na rede de EMBU e na escola pesquisada, esta ação precisa ainda ser efetivada; é importante que esse processo seja construído em conjunto com a equipe técnica intersecretarial, escola e adolescente, para elaborar um projeto de vida que supere o ato infracional e efetivamente inclua o jovem na vida social.

Nesse sentido, é compreender educação como um processo de mão dupla, que deve ser construído na relação dialógica eu/tu (Paulo Freire) e cotidianamente envolvendo na ação, educando e educadores, para conseguir maior efetividade no resultado, sem a preocupação de encontrar culpados.

O acompanhamento requer do técnico do posto de atendimento da medida em meio aberto, da escola e dos educadores, ações que provoquem no adolescente reflexões, buscando alterações em sua trajetória pessoal e social.

Nessa parceria intersecretarial, compete à escola garantir a ação do técnico que deve realizar o acompanhamento sistemático, através de contatos formais, além da participação em reuniões com os educadores e demais responsáveis pelo adolescente.

O estabelecimento do vínculo das instituições é essencial para efetivar a construção da rede de proteção social para o atendimento ao adolescente, bem como conhecer os resultados obtidos pelo jovem, para discutir proposta em parcerias, com atenção a seu acesso e permanência com qualidade na escola.

Na escola, essa construção relacional intersecretarias e entre técnicos /educador/educando configura-se como possibilidade de criar vínculos e oportunidade de construção e reconstrução de seus objetivos e ideais, em uma demonstração prática de que é possível formar o adolescente para emancipar-se e ser autônomo.

O trabalho do técnico na instituição escolar é fundamental, pois facilita a intervenção junto ao jovem infrator, contribuindo com êxito para o cumprimento da medida em meio aberto, uma vez que, no decorrer do processo de atendimento, nos encontros, seja individual ou grupal, é possível interferir no processo formativo do adolescente.

Dessa maneira, a escola desenvolve ainda mais, em sua prática curricular, uma visão crítica da realidade.

Indagar sobre o lugar que a escola ocupa na construção de cidadania de um indivíduo, é atribuir relevante valor aos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelos educadores, com o currículo, com princípios educacionais, políticos e sociais orientadores da prática.

A contribuição do técnico, na escola, trazendo suas experiências, e a flexibilidade por meio do diálogo, possibilitará a construção de uma nova forma de intervenção, e no redimensionamento do currículo escolar, uma vez que leve ao conhecimento e reconhecimento da dimensão educativa da medida socioeducativa.

O posto de atendimento em L.A tem como função acompanhar e garantir a inserção dos adolescentes nos equipamentos sociais, ou seja cabe a ele acompanhar a execução da medida socioeducativa na escola, bem como também a escola buscar aproximação com este órgão, para atuar em equipe interdisciplinar e interinstitucional.

É fundamental intensificar a articulação com as demais políticas públicas do município para assegurar a intersetorialidade na execução das medidas socioeducativas, bem como estreitar a articulação com o Sistema de Garantia de Direitos que possam ser acionados para atender as necessidades e demandas dos adolescentes em conflito com a lei.

A Constituição de 1988, em seu artigo 205, preceitua que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser 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. Sob este princípio, a educação como bem público deve ser de boa qualidade e de garantia aos direitos de todos.

Uma educação para a inclusão efetiva de todos necessita da construção de uma escola acolhedora, estimulante e amorosa, em que todos sejam valorizados e considerados sujeitos do processo.

Um fato estimulante, na presente pesquisa, foi constatar, através dos documentos da Secretaria de Educação, que os educadores de escola em EMBU não apresentam dificuldades em aceitar o adolescente em conflito com a lei; pelo contrário, estimulam a sua efetiva inclusão na escola e como cidadão, munícipe de Embu.

Para isso, sinalizam um caminho através do fortalecimento do diálogo com seus pares, na construção coletiva de novas atitudes, que venha alterar, ressignificar os compromissos educacionais, na direção de uma escola e de uma sociedade mais justa, embasados nos princípios dos Direitos Humanos.

O conceito de direito humano é um princípio fundante e estruturante da proposta de política pública educacional na rede municipal de Embu, o que veio ao encontro da proposição desta pesquisa, que se utilizou da compreensão desta dimensão humana no currículo escolar, a partir do pensamento e obra de Paulo Freire.

O referencial de Paulo Freire pode subsidiar a superação dos desafios que se apresentam na rede municipal de Embu, no que diz respeito ao atendimento do adolescente em LA, na direção de uma escola com qualidade social, especialmente no que diz respeito às indicações para o trabalho curricular.

As principais indicações da pedagogia freireana para esse trabalho, estão consideradas a seguir.

Para Paulo Freire, a educação tem que desvelar a realidade e possibilitar a libertação dos homens de situações-limite de opressão, e isto não pode ser feito apenas pela transmissão de conteúdos.

Um valor fundamental na pedagogia de Paulo Freire é o caráter coletivo do projeto educativo, ou seja, educadores e educandos são sujeitos participantes de todo o processo educativo. O ser humano só se educa em relação com outros seres humanos, mediatizados pelo mundo. Nas palavras de Freire:

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pela experiência do mundo. (educação na cidade, p.83)

Dessa forma, entende-se que os educadores, desde o princípio da vida acadêmica devem se assumir, também, como sujeitos inerentes à produção do saber, e assim, definir sobre suas práticas que o ensinar/aprender, segundo Freire (2007) “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Isto indica que não cabe ao educador transmitir conteúdos acabados, mas sim, dar oportunidade ao educando de construir e, também, de se apropriar dos instrumentos necessários para se situar no mundo como sujeito consciente de valores e intencionalidades.

Neste sentido, compete ao educador possibilitar caminhos aos alunos, como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, expandir os conhecimentos necessários a sua formação.

Freire (2007) também assinala que “não há docência sem discência...”, pois “...quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

É essa interação dialógica professor-aluno e aluno-professor, mediatizados por objetos de conhecimento, que torna a prática pedagógica um desafio maior e muito mais prazeroso, na qual se passa a estabelecer vínculos de amizade e respeito muito favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, pois nessa relação se considera os saberes dos educandos, o saber fruto da experiência efetuada por cada um.

Para Freire:

A priorização da relação dialógica no ensino me permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o aluno traz, enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundantes sobre os quais deve se apoiar à prática pedagógica de professores e professoras. (educação na cidade, p.82)

Além disso, a prática educacional deve ser conscientizadora dos alunos e direcioná-los para caminhos mais solidários, humanizadores, considerando suas relações com uma sociedade injusta na distribuição dos benefícios sociais.

É uma exigência atual que o aluno compreenda o mundo em que vive e se proponha, como cidadão, a mudá-lo na busca de condições de vida digna para todos.

Por isso, nas relações sociais atuais que permeiam a escola, não se concebe mais a transmissão assimilação de verdades acabadas, que forma sujeitos individualistas e alienados, a serviço da hegemonia dominante que predomina sobre a estrutura social que ai se apresenta.

Isto indica que a mudança não se reduz apenas a superar a ineficiência técnica do ensino; trata-se de uma recusa total ao ensino bancário, e sua superação a partir da transformação e construção de outros caminhos e saberes indispensáveis à ação do educador consciente e crítico sobre o seu saber-fazer educativo.

Segundo Freire (2007), ensinar exige criticidade e ética, pesquisa, humildade, tolerância, segurança do que se fala, competência profissional, generosidade e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade de autoridade, querer bem aos educandos e disponibilidade para o diálogo. Mas, antes de tudo, ensinar exige dos educadores saber escutar, uma escuta atenta.

Para ensinar, é necessário um envolvimento maior com a prática pedagógica, que deve ir muito além do que ensinar o que os sistemas de ensino estabelecem nas matrizes curriculares, no currículo oficial dado por transferência.

Porém, acima de tudo, o educador deve ensinar o que os alunos precisam saber, enquanto sujeitos situados em um determinado momento histórico, buscando assim, despertar neles a consciência política, ética e cidadã.

Conceber a educação escolar formal efetivamente como um espaço de construção do conhecimento é condição para a resignificação da própria educação escolar, como também, da ação de educadores e educandos.

Nessa perspectiva, a educação é problematizadora, o conhecimento é construído por todos os envolvidos no processo de forma integradora e interativa. Não é algo estático, pronto, acabado, como define a pedagogia dos conteúdos tradicionais. Conhecer, portanto é descobrir, construir historicamente saberes.

O conhecimento é uma construção coletiva mediada dialogicamente, que deve articular dialeticamente a experiência da vida prática cotidiana com a sistematização rigorosa e crítica do conhecimento científico.

Faz-se necessário propor aos sujeitos o desafio de cultivar uma postura dialógica e crítica diante do mundo, que os faça ter compromisso em assumir-se enquanto seres epistemologicamente curiosos diante dos fatos, realidades e fenômenos que constituem seu próprio mundo.

Submeter as ações ao questionamento requer abertura e reconhecimento de que não há saber absoluto, nem ignorância absoluta. Abertura para descobrir que há sempre novas realidades e/ou elementos a descobrir, novos conhecimentos, caminhos e perspectivas múltiplas de ação, considerando diferentes contextos e sujeitos.

O processo de conhecer implica compromissos éticos e políticos, de intervenção crítica no mundo. A prática freireana é revolucionária constituindo-se na unidade dialética entre ação-reflexão-ação (práxis).

Consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. O desenvolvimento da consciência crítica se dá pela educação problematizadora-libertadora, num processo dialético e dialógico da busca permanente de reelaboração do conhecimento e da transformação ético-política da realidade histórico-cultural. Ao ser consciente implica o agir

lucidamente sobre a realidade, constituindo a unidade dialética entre ação-reflexão, teoria e prática.

O sentido inovador e instigante da proposta freireana consiste em conceber o conhecimento crítico-humanizador na perspectiva de cultivar a abertura do ser humano enquanto ser inacabado.

A educação deve ser processo de humanização do mundo, pois conhecimento com sentido serve de instrumento de intervenção crítica e criativa no mundo para transformá-lo e humanizá-lo. A educação é um processo guiado por ações planejadas, intencionais, que buscam a superação do nível da consciência ingênua para a posição de criticidade.

A partir dessa compreensão, pode-se dizer que o currículo imprime uma identidade à escola e aos que dele participam.

Permite, ainda, perceber que o conhecimento trabalhado no ambiente escolar extrapola os limites de seus muros, uma vez que impulsiona o movimento dialético de (re)criação, mediante a ação dos que compartilham a vida escolar, apropriando-se dos conhecimentos sociais.

Assim, quando falamos de currículo, estamos nos referindo ao complexo processo sociocultural que fez da escola um dos mais importantes meios de compreensão e reprodução dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade.

Para o currículo convergem as múltiplas dimensões que constituem as identidades constitutivas do gênero humano.

Enfim, o currículo é compreendido como instrumento de inclusão ou exclusão social. Toda escola exercita um currículo. Consciente ou inconscientemente, os que atuam no contexto escolar estão envolvidos diretamente nas tramas que forjam as identidades humanas.

Discutir o currículo é, portanto, debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano, é expressar intencionalidades, a favor do quê, de quem e de quê se está.

Um debate que não se reduz a uma visão tradicional de mudanças de conteúdos dos currículos escolares. Sacristán (2000) nos remete à importante reflexão de que "não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura".

Em nosso entendimento, isso significa compreender que o currículo escolar traduz marcas impressas de uma cultura nem sempre visíveis, mas que estão latentes nas relações

sociais. Essa cultura reflete, como já demos a entender, aceitação ou negação de determinados mecanismos de reprodução social.

Com efeito, para Freire, a construção democrática do currículo parte do coletivo, envolvendo todos os protagonistas do processo educativo, trazendo como marca inerente uma pedagogia dialógica e crítica.

E é nesse âmbito que uma das propostas permanentes de Freire ganha corpo, a necessidade da reeducação dos educadores, a qual deve ser permeada pela participação e pelo compromisso social, político e cultural.

Em outras palavras, os educadores seriam também reeducados na própria prática de ação-reflexão-ação de construir/reconstruir o currículo, juntos com todos os demais sujeitos do processo educativo.

Assim, a construção do currículo, alicerçada pelo conhecimento, consciência, diálogo, facilitaria a prática e a reflexão sobre os conteúdos e as metodologias, abriria a possibilidade concreta para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem, na própria ação constante “em serviço”, para refazê-los continuamente.

Freire afirma:

Preciso agora abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (Freire, 2004.p 137).

As relações homem-mundo, os conceitos e as metodologias constituiriam a base fundamental de um currículo humanizador e progressista, no sentido de contribuir com as mudanças sociais e educacionais necessárias para a inclusão qualificada e crítica das camadas populares nos processos escolares e educacionais a que elas têm direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa aprofundou minha reflexão sobre a minha própria prática profissional enquanto coordenador pedagógico da Fundação Casa, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento dos egressos, nas ações de inserção na escola e no mercado de trabalho. Também vejo, hoje, com mais clareza, a necessidade de intensificar as ações com os interlocutores sociais, sobre o impacto das medidas socioeducativas no adolescente.

Nessa direção, torna-se importante estabelecer uma construção coletiva dos objetivos, através do Sistema de Garantia de Direitos, para evitar a entrada de mais jovens na Fundação Casa, quebrando assim um círculo vicioso de entradas e saídas, instalado, muitas vezes, na vida desses jovens.

Esta articulação da Fundação Casa com as Redes de Proteção Social objetiva potencializar ações de políticas públicas, para gerar uma intervenção agregadora, através do estabelecimento dos trabalhos regionais e locais que envolvam as organizações relacionadas ao atendimento do adolescente, visando estabelecer procedimentos integrados, que mobilizem a sociedade sobre a questão do adolescente em conflito com a lei.

Entende-se que instituições como a Fundação Casa e outros atores responsáveis pela formação deste conjunto, de ações socioeducativas, podem contribuir para que o adolescente resgate os seus direitos, consiga estabelecer uma melhor relação consigo e com os outros, visando sua emancipação e autonomia.

Esta articulação é necessária para garantir o acesso e a permanência desse jovem na escola, expresso no texto legal na Constituição Federal e no ECA como um direito enquanto cidadão.

Garantir um trabalho articulado, entre as redes de proteção ao adolescente, pautado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, requer dos agentes sociais e, principalmente dos educadores, muito mais que discurso e, sim, uma superação de paradigmas.

Como afirma Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1997): os saberes necessários à prática educativa exigem uma ética a favor do ser humano. A luta pela construção da escola democrática, ainda fazendo eco ao autor, é difícil, mas possível e necessária.

Espera-se que, a partir das discussões realizadas, outras esperanças sejam fomentadas de modo que novos olhares sobre estes jovens sejam construídos.

Por isso, quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participei a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor. Assim, pensar minha experiência como prática inserida na prática social é trabalho sério e indispensável. (FREIRE, 1991, pp.106-107)

Assim a discussão da inserção do adolescente infrator na escola não se esgota aqui. Ao invés disso, acredita-se que o resultado sirva de estímulos para novas pesquisas que busquem viabilizar e refletir sobre alternativas para superação dos problemas que se colocam para efetivação de uma educação de qualidade para todos.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael e JAMES, Beane. **Escolas Democráticas**, São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- ADORNO, Sergio. “A experiência precoce da punição” In Martins, José de Souza (org). **Massacre dos Inocentes, a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.
- ASSIS, Simone. **Crescer sem violência - um desafio para os educadores**. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 1994.
- DUBET, François. “A escola e a exclusão”. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.º 19, p. 29 – 45, jul. 2003.
- COSTA, Antônio Carlos G. da. “A Mutação social” In **Brasil Criança Urgente: a lei**. São Paulo: Columbus, 1990.
- _____. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.
- CNBB. **Quem acolhe o menor a mim acolhe. Jesus Cristo** - Texto base da Campanha da Fraternidade. Brasília: Fórmula Gráfica e Editora, 1987.
- CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CORTELLA, Mário Sergio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 7.ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUSSEL, Enrique. **20 Teses de Política**. 1ª Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- ELIAS, Norbet. **O processo civilizador - uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990, vol. 1.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. **A Educação na Cidade**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 2008.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim , tia não : cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho D'água, 2006.

_____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo : Cortez , 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 16ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FUNABEM. **Roteiro da Política Nacional do Bem Estar do Menor,** 1972.

_____. A experiência da Funabem na reeducação do menor de conduta antissocial, 1974.

_____. O ‘ menor –problema social’ no Brasil e ação da FUNABEM, Rio de Janeiro , 1975.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira Rosa. **Crianças e Adolescentes: necessidades e direitos.** Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, outubro/1994.

_____. **O Crime não Compensa mas não admite falhas. Padrões morais de jovens autores de infração.** Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

GRACIANI, Maria Stella. **Gangues: um desafio político-pedagógico a ser superado, R e s t r u t u r a ç ã o c u r r i c u l a r.** Porto Alegre: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir . **Escola cidadã.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 1993 (Coleção Questões da nossa época, v.24.)

HADDAD, Fernando. “Balanço da Produção de Conhecimentos sobre Educação não Escolar de Adultos: Educação e Desenvolvimento” In *Revista e-curriculum* v.5 n.1 (Publicação da Pós-Graduação de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2009. Fonte: <http://www.pucsp.br/ecurriculum-> acessado em 20/01/2010.

BALANÇO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR DE ADULTOS: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

IANNI, Octavio. **A Sociedade Global.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.

KESSLER, Gabriel. **Sociologia del delito amateur.** Buenos Aires: Paidós, 2006.

LANCELLOTTI, Júlio Renato. “O menor e a Igreja”. **Revista São Paulo em Perspectiva,** São Paulo, 1987.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico.** 2º ed. Vol. 3. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, Antonio Carlos de e AMERICANO, Naura dos S.. **Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: a Difícil Arte de cuidar.** Rio de Janeiro: 2003.

POCHMANN, Marcio. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens.** São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1998.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Editora Ática, 1989.

ANTONIO, Alda Marco. SECRETARIA DO MENOR. **Lutar pelo Presente,** 1987.

SECRETARIA DA CRIANÇA, FAMÍLIA E BEM-ESTAR SOCIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Projeto: 5ª. Edição**, 1993.

SHILLING, Flávia. **Direitos Humanos: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTAN, José Gimeno; PEREZ, Angel Gomes. **Compreender e transformar o ensino**. 4ªed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

VERONESE, Josiane Rose Petry; Walkíria Machado. **A figura da criança e do adolescente no contexto social: de vítimas a autores de ato infracional**. Acervo, www.abmp.org.br-Brasília, v. 1, n. 1, 2004.

VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Sem liberdade, sem direitos: a privação da liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil**. Brasília:UNESCO, Instituto Ayrton Senna, SEDH, 2004.

WINNICOT, Donald Woods. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Fontes Documentais:

- BRASIL.(1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília . Senado Federal. Centro Gráfico.
- _____.(1979). Código de Menores. Lei nº. 6.697, de 10 de outubro de 1979.
- _____.(1990). Estatuto da Criança e do Adolescente.Lei 8069 de 13 de julho de 1990.
- FUNDAÇÃO CASA.Disponível em www.casa.sp.gov.br, consultado em 20/08/2009.
- IBGE.Disponível em www.ibge.gov.br, consultado em 20/08/2009.
- INEP. Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>, consultado em 20/08/2009.
- LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- MEC.Disponível em <http://portalmeec.gov.br>, consultado em 20/08/2009.
- ONU. (1985). Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude.Regras de Beijin. Resolução 40/43 da Assembleia Geral das Nações Unidas de 29/11/1985.
- _____. (1990).Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil Regras de Riad. Resolução 45/12 da Assembleia Geral das Nações Unidas de 14/12/1990

- _____.(1990) Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade. Resolução 45/113 da Assembleia Geral das Nações Unidas de 14/12 1990.
- PLANO PEDAGÓGICO da EMEF. Profa.Elza Marreiro Medina, 2008/2009.
- PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE EMBU. Secretaria Municipal de Educação de Embu, 2008/2009
- .PREFEITURA MUNICIPAL DE EMBU.Disponível em www.embu.sp.gov.br , consultado em 20/08/2009.
- SEADE.Disponível em www.seade.gov.sp.br, consultado em 20/08/2009.

Sites

<http://deafios2.ipea.gov.br>

<http://portalmeec.gov.br>

www.casa.sp.gov.br

www.embu.sp.gov.br

www.ibge.gov.br

www.inep/mec.gov.br

www.seade.gov.sp.br

ANEXO I - Entrevista com a Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Embu - Profª Rosimary Mendes de Matos - Período da gestão: 2003 a 2010.

1) Quais são as principais prioridades da política educacional em sua gestão?

- . Garantir que TODOS e TODAS tenham acesso a escola, fiquem nela aprendendo e ensinando e tenham muita vontade de continuar os estudos nas outras etapas/modalidades.
- . Eliminar todas as atitudes que, de alguma forma, inibam o acesso e a permanência na escola, como: taxas diversas , listas de materiais e outros.
- . Fortalecer a Participação na Gestão das Escolas – conselhos escolares amplos, eleição de diretores, formação continuada, atualização da proposta curricular da rede e em cada escola
- . Ampliar as ações na educação dos estudantes com deficiência
- . Ampliar a oferta de vagas na educação infantil – creche
- . Aprimorar as ações na educação de jovens e adultos

2) Quais são as referências teóricas que fundamentam a proposta de política educacional da Secretaria Municipal de Embu, na gestão 2008-2009? Justifique

Paulo Freire.

Como Freire, acreditamos em cada homem e em cada mulher enquanto cidadãos cheios de direitos, deveres e sonhos. Paulo Freire respeitava cada um e os desafiava a superar a situação em que se encontravam para melhorar a vida de todos – responsabilidade e solidariedade na transformação, participando. Acreditamos no ser humano e nas suas capacidades.

3) O município de Embu recebeu, na rede de ensino, no período 2008-2009, quantos adolescentes em Liberdade Assistida ?

A secretaria não tem esses dados.

4) Qual é o pensamento da Secretaria de Educação em relação à inserção do adolescente em LA, na escola pública?

A educação escolar é um direito de TODOS e os trabalhadores da educação, que estão nas escolas, os devem acolher como munícipes que são. Sempre refletimos sobre isso e, especialmente no ano de 2008, garantimos uma formação, para melhorar o acolhimento dos garotos e garotas em LA na rede municipal> Convidamos a rede estadual, mas não participaram nem os técnicos do órgão responsável pela ação na cidade. Garantir o acesso na escola pública é o nosso primeiro compromisso, é realmente para TODOS.

5) Como tem sido a relação da Secretaria da Educação com os órgãos responsáveis pelo encaminhamento desses adolescentes para a escola pública? Comentar aspectos positivos e negativos.

Tem sido boa. Os envios são feitos diretamente nas escolas como os demais munícipes – o que considero positivo. Não existe a possibilidade de rejeição ou de constrangimento.

Precisamos melhorar o contato para o acompanhamento ser mais efetivo, digo nos aproximar mais dos técnicos, pois na continuidade não observamos o envolvimento da escola estadual e os jovens querem continuar na rede municipal.

6) Quais tem sido as decisões e ações da Secretaria da Educação de Embu, em relação à inserção do adolescente em liberdade assistida na escola, especialmente no período 2008-2009?

Como apontamos, são acolhidos nas escolas como munícipes que são e nos preocupamos com o seu desempenho, como com os demais. Incentivamos a organização de atividades culturais, em que, na maioria das vezes, esses garotos e garotas se destacam e o diálogo, que nunca vai ser demais. Ouvir e retomar os pactos e compromissos para a boa convivência e construção de conhecimento.

7) Há dificuldades para inserir o adolescente em LA na escola? Em caso afirmativo, quais são essas dificuldades? Em sua percepção, a que se devem essas dificuldades?

A falta de informação e o preconceito faz parte dos ambientes públicos; penso que o fato de sempre falar e agir garantindo o acesso para todos, diminui essa dificuldade de inserção.

Até o momento, o que houve foi alguma turbulência pontual com alguma situação no convívio com colegas mais velhos e que tenha criticado, mas outros intervirão, já na defesa, e contornando.

8) Que ações, efetivamente, são esperadas da escola, em relação aos adolescentes em LA?

Respeito e Interesse pelo sucesso de todos os adolescentes.

Criatividade e ousadia ao criar alternativas de atividades pedagógicas, atendendo aos interesses e reanimando os sonhos dos estudantes.

9) Há alguma ação em relação às famílias dos adolescentes em LA?

Ainda não, é um desafio e tem ficado sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. Precisamos melhorar nesse ponto, enquanto Secretaria de Educação.

10) Há ações da Secretaria da Educação no sentido de articular o trabalho com a rede de proteção? Em caso afirmativo, como isso tem sido feito? Que resultados têm apresentado?

Fazemos parte do grupo de Enfrentamento da Violência e Promoção da Paz (intersetorial) – entre as atividades, realiza discussão de caso e agiliza os encaminhamentos e acompanhamentos. Somos parceiros da secretaria de Participação Cidadã nas ações de combate ao trabalho infantil e da secretaria de Assistência Social. A nossa grande dificuldade de relacionamento é com o Conselho Tutelar; pensam somente em vaga na creche e em instruir as mães para entrar com processo. A discussão sobre a construção e fortalecimento de uma rede de proteção com eles ainda não avançou.

11) Comente, por favor, avanços e dificuldades encontradas em sua gestão, especialmente no período 2008-2009, em relação ao trabalho com LA nas escolas. Quais são os desafios que ainda precisam ser superados? Como superá-los?

Avanços:

- . Iniciar o fundamental II em 04 escolas da rede, à noite (EJA), garantindo a continuidade dos estudos na rede municipal;
- . Realização da formação com os educadores em horário de trabalho – sensibilização/informação/compromisso;

Desafio:

- . Retomar a formação com os educadores, com atenção especial aos secretários das escolas, guardas e monitores(o primeiro contato formal é com o secretário da escola);
- . Integração com a rede estadual para maiores possibilidades de continuidade;
- . Realizar um trabalho com as famílias dos adolescentes em LA, objetivando o seu fortalecimento e valorização.

ANEXO II - Entrevista com os Educadores

Prática dos Educadores

EDUCADOR A

Pesquisador – (P) A secretaria de Educação de Embu ofereceu cursos, formações a respeito deste tema, adolescente em conflito com a lei?

Educador – (E) Sim, no ano de 2008, o Projeto Cursinho da Poli faz Escola, outro foi da USP - Direitos Humanos, com duração de quatro meses, toda quinta – feira à noite , para toda rede, no CEU Butantã (sic).

(P) Em que te ajudou no trabalho (escola)?

E: Em longo prazo, é fundamental; no plano da escola, vai contribuir para melhorar meu trabalho. A gente vai mudando, a prática vai se construindo (sic).

(P) Você identifica políticas públicas da Secretaria Municipal de Embu junto com outras secretarias com ações voltadas a estes jovens, integradas à escola?

E: Sim, o PROJOVEM, porém a escola cede só o espaço, os recursos do projovem a escola não pode usar. (sic)

(P) Quais são esses recursos?

E: Sala de informática, educadores sociais que ajudam a olhar os filhos dos alunos que fazem partem do programa, o que revolta os alunos da EJA, porque acaba dando tratamento diferenciado(sic).

(P) Você tem conhecimento do ECA?

E: muito pouco (sic).

EDUCADOR B

(P) Como se tem construído essa inserção deste jovem na escola?

E: Tem sido legal, porque os jovens de alguma forma buscam compreender seu desenvolvimento. A construção está no diálogo que eles trazem, seus conflitos, trabalhando com sua família (sic).

(P) A secretaria de Educação de Embu ofereceu cursos, formações a respeito deste tema, adolescente em conflito com a lei?

E: Sim, porem é necessário um trabalho mais integrado da rede municipal com relação ao jovem infrator. Como é realizado atualmente, fica muito restrito à escola(sic).

(P) Em que te ajudou no trabalho (escola)?

E: Olha, a capacitação busca consertar, não é esse o caminho. Compreendo através da prática e não da teoria (sic).

(P) Você identifica políticas públicas da Secretaria Municipal de Embu com outras secretarias, com ações voltadas a estes jovens?

E: Sim. O projeto meu Primeiro-Emprego, ligado ao Centro de Juventude(sic) .

(P) Outro ponto importante é que a grande maioria dos conselhos de Embu tem cadeira reservada aos adolescentes. Por exemplo, o Conselho Municipal da Assistência Social-CMAS e o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente-CMDCA .(sic)

(P) Os professores da escola fazem seu planejamento escolar se embasando no ECA ?

E: sim..

(P) Você conhece os adolescentes que estão em medida socioeducativa na escola ?

E: A direção não comunica estes casos aos professores(sic).

EDUCADOR C

(P) A professora me respondeu em forma de texto; respeito a forma apresentada pela educadora.

É importante que não percamos de vista o seguinte: a educação de Jovens e Adultos é modalidade na qual atendemos, de maneira geral, jovens, homens e mulheres que passaram e têm passado por histórias de privação de direitos – à educação, saúde, moradia, ao lazer à liberdade e tanto mais.

Nesse panorama, a presença do jovem em conflito com a lei não representa , de qualquer maneira , caso específico no sentido pela tal inserção .

Nosso grupo tem procurado respeitar, sobretudo, os seres humanos, que comungam e divergem, com, pelos e para os quais construímos, até aqui , nosso fazer pedagógico.(sic)

ANEXO III - Entrevista com a adolescente

(P) Quantos anos você tem?

(A) Tenho dezoito. (sic)

(P) Você está em L.A?

(A) Sim. (sic)

(P) É sua primeira medida?

(A) Não, é a terceira, já estive interna duas vezes (sic).

Só que agora é diferente, sou maior de idade, agora o bicho pega (sic).

(P) Você nasceu em São Paulo?

(A) Sim, Guaianazes. (sic)

(P) Você tem irmãos?

(A) Tenho dois irmãos mais novos. (sic)

(P) Você mora com seus pais?

(A) Não, só com minha mãe e meu padrasto; não gosto do meu pai, se eu pudesse, eu acabaria com ele (sic).

(P) Qual o problema com seu pai?

(A) Prefiro não comentar. (sic)

(P) - Houve um grande silêncio na sala.-

(P) Vamos falar sobre a escola ?

(A) Ok

(P) Em que série você está?

(A) Estou no termo III (sic) - nomenclatura equivalente a 3º e 4º série do ensino fundamental.

(P) Você está atrasada na escola?

(A) Muito, quero recuperar este tempo perdido. (sic)

(P) O que você acha da escola?

(A) Acho legal, eu gosto dos professores, eles me tratam bem, não me tratam diferente, mesmo sabendo meu caso (ato infracional). (sic)

(P) O que é a escola para você?

(A) É para aprender, eu vejo que estou aprendendo, para me formar em psicologia ou advogada para trabalhar na Fundação CASA, para ajudar outros adolescentes. (sic)

(P) Você gostaria de comentar sobre algum assunto?

(A) Gostaria.

(P) Ficamos conversando sobre um assunto delicado para a jovem.

ANEXO IV - Direitos sobre Depoimento Oral

Pelo presente documento , eu , _____,
 brasileiro (a), (estado civil) _____,
 (profissão) _____, residente e domiciliado na
 (rua) _____, (número e complemento)
 _____, (bairro) _____, (cidade)
 _____, São Paulo, autorizo o pesquisador Marcio Alexandre
 Masella , brasileiro , casado, residente na rua Pedro Doll , 512 apto 72 – Santana – São Paulo
 – SP , aluno do Programa de Pós – Graduação em Educação Currículo: da Pontifícia
 Universidade Católica de São Paulo , situado na rua Ministro de Godói , 969 , 4º andar ,
 bairro Perdizes , São Paulo , SP, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de
 caráter histórico documental que prestei ao mesmo.

O referido pesquisador fica autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir o acesso a terceiros.

_____, ____ de _____ de _____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)