

DINORÁ DE SOUZA LIMA

PROPOSTA CURRICULAR PARA AS UNIDADES DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA:
AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
UNICID

SÃO PAULO

2007

DINORÁ DE SOUZA LIMA

PROPOSTA CURRICULAR PARA AS UNIDADES DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA:
AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, junto à Universidade Cidade de São Paulo - UNICID sob a orientação do Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2007

Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses

Profª Drª Célia Maria Haas

Prof. Dr. Joaquim Pedro Villaça de Souza Campos

COMISSÃO JULGADORA

À minha mãe, grande incentivadora, colaboradora e companheira na minha trajetória de vida. Presença constante em todos os momentos, acompanhando-me na vida escolar e na carreira profissional, compartilhando comigo das esperanças, alegrias e realizações, ajudando-me a lidar com as diferenças e consolando-me nas decepções.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, pela possibilidade de ser o que sou e pela realização de um sonho há muito acalentado.

À minha família, pelo respeito e compreensão às minhas escolhas, pelo apoio incondicional.

Aos professores do Curso de Mestrado, pelas provocações e contribuições teóricas, proporcionadas ao longo desta jornada.

À Prof^a Dr^a Célia Maria Haas e Prof. Dr. Joaquim Pedro Villaça de Souza Campos, integrantes da Banca de Qualificação que, de forma incisiva, contribuíram para a melhora da qualidade acadêmica deste trabalho.

Aos profissionais da FEBEM, em especial os da Gerência Escolar e Secretaria Escolar do Complexo Brás, e aos diretores de escola da rede pública estadual de São Paulo pela contribuição significativa na realização desta pesquisa.

Em especial, agradeço ao Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses, por acreditar em mim e no meu trabalho, por ter-me acolhido e orientado, com muita sabedoria e profissionalismo, sinalizando os rumos certos. Por seu exemplo de ser humano e profissional competente e ético, tendo a minha admiração. E, finalmente, pela contribuição em tornar possível o sonho de uma educadora...

A todos, minha gratidão.

“(...)Menino,
fui, como os demais, feliz.
Depois, veio o mau destino
e fez de mim o que quis (...)”

Manuel Bandeira

RESUMO

Este trabalho apresenta uma avaliação do currículo desenvolvido nas Unidades de Internação Provisória da FEBEM-SP, como política pública de educação. O atendimento escolar aos adolescentes privados de liberdade nas unidades de internação é realizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que, além da garantia de um direito constitucional, considera, segundo sua legislação, a necessidade de se implementar uma ação educativa apropriada às características desse adolescente e, ainda, a necessidade de otimização do seu tempo de permanência de até 45 dias, de modo que as competências e habilidades desenvolvidas nesse período de internação possam favorecer a sua (re) inserção social. O Projeto Educação e Cidadania, currículo oferecido nessas unidades, apresenta uma organização curricular não disciplinar, propõe manter os adolescentes em contato com atividades didáticas e culturais que respeitam o contexto da sua reclusão temporária e suas singularidades. O objetivo é apresentar avaliação dos resultados da ação educativa desse currículo, na retomada da trajetória escolar do egresso da FEBEM e, assim, contribuir com a produção de conhecimento voltado para a adoção de políticas públicas de escolarização para as unidades de internação. A metodologia adotada abrange a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo. O *locus* inicial da pesquisa de campo concentra-se nas 5 Unidades de Internação Provisória que integram o Complexo Brás, localizado na capital de São Paulo. O segundo momento dessa pesquisa acontece nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo. A pesquisa abrange 72 adolescentes egressos da FEBEM/SP, que participaram do Projeto Educação e Cidadania, durante a internação provisória, no período de fevereiro a julho de 2006.

Palavras-chave: política pública de educação; currículo; avaliação.

ABSTRACT

This research presents an evaluation of the education public policy curriculum courses applied at FEBEM Temporary Reclusion Unities in São Paulo. The Government Education Department from São Paulo State not only provides education services at reclusion unities for those adolescents, which is a constitutional right guarantee, but also considers, according to its own legislation, the need of an education action implementation focused on the adolescents characteristics, optimization of reclusion timing stated as 45 days maximum, so that the competences and skills developed during this period should help the social re-adaptation. The Education and Citezenship Project, curriculum offered at these unities, presents an organization “non split into specific subjects” and it proposes keeping the adolescents in touch with didactic and cultural activities, which respects their environment reclusion conditions and their particular needs as well. The objective is to present the results from this educational action curriculum after these adolescents return from FEBEM to their normal education trajectory and therefore it contributes with the knowledge development focused on education public policies for reclusion unities. The methodology adapted includes bibliographic, documentation and field researches. The initial field research began in 5 Temporary Reclusion Unities, which compound the “Brás Complex”, located at São Paulo-Capital. The second step of this research was made at schools from São Paulo State Govenment Education Department Net. The research covered 72 adolescents from FEBEM/SP, who took part of The Education and Citezenship Project, during their temporary reclusion between 2006 February and July.

Key-Words: Education Public Policy; curriculum; evaluation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA	17
1.1 OS PRIMEIROS REGISTROS DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA.....	20
1.2 PRINCIPAIS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA: DO INÍCIO DA REPÚBLICA A CRIAÇÃO DA FUNABEM.....	23
1.2.1 <i>O caráter educacional: algumas reflexões.....</i>	<i>29</i>
2 A FEBEM DE SÃO PAULO: DA POLÍTICA INSTITUCIONAL À PRÁTICA EDUCACIONAL.....	31
2.1 HISTÓRICO DA FEBEM EM SÃO PAULO.	33
2.2 A ESCOLARIZAÇÃO NA FEBEM/SP	46
3 PROJETO EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA.....	53
3.1 DA CONCEPÇÃO À IMPLANTAÇÃO DO PROJETO EDUCAÇÃO E CIDADANIA.	58
3.1.1 <i>A proposta pedagógica.....</i>	<i>61</i>
3.1.2 <i>A formação continuada para os profissionais envolvidos no projeto.....</i>	<i>64</i>
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO E O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO EDUCAÇÃO E CIDADANIA.	68
3.2.1 <i>O acompanhamento e avaliação.....</i>	<i>69</i>
3.2.2 <i>A gestão compartilhada.....</i>	<i>69</i>
3.3 OS PRIMEIROS RESULTADOS DO PEC NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA.....	72
4 AVALIAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA DO PROJETO EDUCAÇÃO E CIDADANIA	77
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	77
4.1.1 <i>A definição do referencial teórico e procedimento metodológico.....</i>	<i>77</i>
4.1.2 <i>A pesquisa de campo</i>	<i>79</i>
4.1.3 <i>A coleta de dados nas Unidades de Internação Provisória – UIPs.....</i>	<i>81</i>
4.1.4 <i>A coleta de dados nas escolas recipiendárias do egresso das UIPs.....</i>	<i>85</i>
4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DA PESQUISA.....	86
4.2.1 <i>Análise quantitativa e qualitativa da pesquisa dos egressos da UIP 06.</i>	<i>87</i>
4.2.2 <i>Análise quantitativa e qualitativa da pesquisa dos egressos da UIP 07.</i>	<i>94</i>
4.2.3 <i>Análise quantitativa e qualitativa da pesquisa dos egressos da UIP 08.</i>	<i>99</i>

4.2.4	<i>Análise quantitativa e qualitativa da pesquisa dos egressos da UIP 09.</i>	104
4.2.5	<i>Análise quantitativa e qualitativa da pesquisa dos egressos da UIP 10.</i>	109
4.2.6	<i>Alguns comentários sobre os dados coletados.</i>	113

5	UMA LEITURA CRÍTICA DA ESCOLARIZAÇÃO OFERECIDA NA FEBEM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO	115
	CONCLUSÃO	119
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
	ANEXOS	128

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Atendimento dos estabelecimentos próprios.	35
Tabela 2. Unidades de Triagem.....	37
Tabela 3. Número de adolescentes internados, matriculados e desinternados.	81
Tabela 4. Nível de escolarização dos adolescentes internados e desinternados.....	82
Tabela 5. Percentual de adolescentes internados e desinternados por nível de escolarização no período de fevereiro a julho de 2006.	83
Tabela 6. Percentual de escolas recipiendária do egresso da FEBEM, por região.....	84
Tabela 7. Dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória- UIP 06.	88
Tabela 8. Retomada da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 06.	89
Tabela 9. Participação do aluno nas atividades escolares na retomada da trajetória escolar.....	91
Tabela 10. Convívio social na retomada da trajetória escolar.....	92
Tabela 11. Dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 07	94
Tabela 12. Retomada da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 07.	96
Tabela 13. Participação do aluno nas atividades escolares na retomada da trajetória escolar.....	97
Tabela 14. Convívio social na retomada da trajetória escolar.....	98
Tabela 15. Dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 08	100
Tabela 16. Retomada da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória - UIP 08.....	101
Tabela 17. Participação do aluno nas atividades escolares na retomada da trajetória escolar.....	102
Tabela 18. Convívio social na retomada da trajetória escolar.....	103
Tabela 19. Dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 09.	105
Tabela 20. Retomada da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória – UIP 09.	106

Tabela 21. Participação do aluno nas atividades escolares na retomada da trajetória escolar.....	107
Tabela 22. Convívio social na retomada da trajetória escolar.....	108
Tabela 23. Dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 10.	110
Tabela 24. Retomada da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória – UIP 10.	111
Tabela 25. Participação do aluno nas atividades escolares na retomada da trajetória escolar.....	112
Tabela 26. Convívio social na retomada da trajetória escolar.....	113

INTRODUÇÃO

A temática do direito à educação há muito se insere na agenda de organismos internacionais integrando documentos como Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948; Declaração Universal dos Direitos da Criança – 1959; Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança – 1989; Declaração Mundial sobre Educação para todos – 1990; documentos estes referendados pelo Brasil como signatário. As políticas governamentais para a educação brasileira, proclamadas em textos legais como a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069, de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394, de 1996, traduzem na prática, os compromissos firmados com organismos internacionais.

O contexto legal vigente proclama a educação como direito público e subjetivo, concebe a criança e o adolescente como pessoa em desenvolvimento, como sujeito de direitos civis, humanos e sociais e atribui-lhes prioridade absoluta no atendimento aos direitos como cidadãos brasileiros. Direitos esses que, excetuando o da liberdade, devem ser preservados mesmo quando o adolescente estiver em conflito com a lei.

O ECA, como instrumento legal que se insere num novo paradigma político e principalmente ético, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e rompe com a concepção anterior, baseada no Código de Menores e na Doutrina da Situação Irregular. Dentro desse novo paradigma que considera toda criança e adolescente, como sujeitos de direitos, assegura ao adolescente durante o período de internação, inclusive provisória, a obrigatoriedade de atividades pedagógicas, reafirmando a necessidade de uma intervenção sócio-educativa e pedagógica, com o propósito de oferecer educação permanente com socialização progressiva.

O direito público e subjetivo à educação, prescrito na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, responsabiliza o poder público pela oferta e garantia da escolarização ao adolescente em cumprimento de medida sócio-educativa nas unidades de internação.

No Estado de São Paulo, a Fundação do Bem-Estar do Menor – FEBEM, instituição responsável pela execução da medida sócio-educativa voltada para adolescentes em conflito com a lei, dispõe de Unidades de Internação diferenciadas para atender às especificidades das medidas previstas no ECA.

A organização dessa Instituição oferece dentre as unidades diferenciadas, a Unidade de Internação Provisória, que abriga o adolescente em situação de provisoriedade, por um período de até quarenta e cinco dias, enquanto aguarda decisão judicial.

O atendimento escolar aos adolescentes privados de liberdade nas unidades de internação é realizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que, além da garantia de um direito constitucional, considera, segundo a Resolução SE 109 de 2003, a necessidade de se implementar uma ação educativa apropriada às características e necessidades desses adolescentes e, ainda, a necessidade de otimização do seu tempo de permanência, de modo que as competências e habilidades desenvolvidas nesse período de internação, possam favorecer a sua (re)inserção social.

Nas Unidades de Internação Provisória do Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação oferece a escolarização por meio do Projeto Educação e Cidadania, implantado em 2002, com abrangência em todas as unidades.

O Projeto Educação e Cidadania foi elaborado pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária¹, em 2001, para atender a uma

¹ CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, é uma organização da sociedade civil que desenvolve ações cujo objetivo está voltado para o desenvolvimento humano e as políticas, programas e projetos de inclusão social, com prioridade para o ensino público e espaços educativos criados pelo Estado e sociedade civil.

demanda que teve origem na própria FEBEM, em 2000, considerando a recente implantação do processo de escolarização, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas Unidades de Internação Provisória e a necessidade de uma proposta escolar específica para essas unidades.

Esse projeto traz especificidade em sua organização curricular, metodologia e avaliação, para atender ao caráter de transitoriedade do aluno em situação de internação provisória. Propõe manter os jovens em contato com atividades didáticas e culturais que respeitam o contexto da sua reclusão temporária, as diferenças de faixa etária, de história de vida e também a descontinuidade do tempo de permanência na Instituição FEBEM.

Proposta curricular para as unidades de internação provisória: avaliação de uma política pública de educação, título desse trabalho de pesquisa, articula-se à trajetória profissional que percorri como professora e especialista na rede pública e à atuação como profissional na Secretaria de Estado da Educação. Na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas desta secretaria, como membro da equipe técnica, desde 2002, participo do desenvolvimento do currículo escolar, por meio do Projeto Educação e Cidadania, nas Unidades de Internação Provisória. Foi nessa inserção profissional, participando de cada etapa de implantação, implementação e trabalhando na consolidação dessa política, que adquiri maior consciência da relevância social da temática e da necessidade de investigar o valor da ação educativa desse currículo não somente no período de internação, mas, principalmente focando na retomada da trajetória escolar, pelo adolescente egresso da FEBEM. Constitui, portanto, problema e questão central dessa pesquisa a contribuição da ação educativa do Projeto Educação e Cidadania, desenvolvido nas Unidades de Internação Provisória da FEBEM, na reinserção escolar do adolescente que esteve em situação de privação de liberdade.

Este estudo tem a intenção de avaliar a proposta curricular para as unidades de internação provisória como política pública de educação e contribuir com a produção de conhecimentos como subsídios voltados para a adoção de políticas públicas de educação para unidades de internação.

A realização deste trabalho exigiu o aprofundamento de questões consideradas fundamentais no processo de pesquisa. Assim, a questão de investigação consistiu em identificar o valor da ação educativa do Projeto Educação e Cidadania, na dimensão qualitativa e quantitativa, na retomada da trajetória escolar do adolescente, em escola pública da rede estadual bem como para apontar o grau de alcance desse projeto pela via da sua proposta pedagógica. A recuperação da valorização da educação, pelo egresso da FEBEM, com a retomada dos seus estudos e permanência na escola, constituiu uma das hipóteses formuladas para essa pesquisa. Outra hipótese considerou que as habilidades e competências trabalhadas na proposta curricular do Projeto Educação e Cidadania, favoreceram o adolescente, na participação das atividades escolares e no convívio social.

O lócus inicial da pesquisa concentrou-se na Divisão Regional Metropolitana III, Leste 2, especificamente nas Unidades de Internação Provisória que compõem o Complexo Brás, abrangendo cinco grandes unidades, denominadas: UIP 6 - Itaparica, UIP 7 – Rio Paraná, UIP 8 – Juquiá, UIP 9 – Rio Turiassú, UIP 10 – Rio Nilo. Nessas unidades são atendidos 760 adolescentes/dia, do sexo masculino, na faixa etária de 12 a 20 anos e 11 meses, distribuídos pelas diferentes unidades, conforme idade e classificação estabelecida em Portaria Normativa nº 095/2006, pautada no artigo 123 do Estatuto da Criança e do Adolescente: I - Primário ou reincidente médio; II - Primário ou reincidente grave. A pesquisa de campo teve sua continuidade nas escolas públicas da rede estadual de ensino para onde retornou o adolescente após a sua desinternação.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos que contextualizam o atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco social, no Brasil, identificando as principais políticas públicas adotadas, focalizando a FEBEM no estado de São Paulo e a escolarização oferecida no espaço de internação provisória como política pública de educação estabelecendo uma aproximação entre o proclamado e o efetivado, considerando nesse conjunto a análise dos dados coletados na pesquisa realizada.

O primeiro capítulo, Políticas Públicas de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco social no Brasil: uma breve retrospectiva histórica, aborda marcas históricas do atendimento a crianças e adolescentes desfavorecidos, no Brasil, da colonização à República, até a criação da FUNABEM.

O segundo capítulo, A FEBEM de São Paulo: da política institucional à prática educacional, aborda a experiência no estado de São Paulo, no aspecto quantitativo e qualitativo referente ao projeto pedagógico com destaque para a educação.

O terceiro capítulo, Projeto Educação e Cidadania: uma proposta curricular para adolescentes em situação de internação provisória, aborda o processo de implantação, implementação, consolidação, avanços e desafios, primeiros resultados observados, da escolarização oferecida nas Unidades de Internação Provisória da FEBEM/SP.

O quarto capítulo, Avaliação da ação educativa do Projeto Educação e Cidadania, traz uma análise centrada nas dimensões quantitativa e qualitativa do valor da ação educativa desse projeto durante o período de internação e após desinternação, com retomada da trajetória escolar em escola da rede pública estadual.

O quinto capítulo, Uma leitura crítica da escolarização oferecida na FEBEM como política pública de educação, oferece uma análise contextualizada e crítica da escolarização desenvolvida na FEBEM. Segue a conclusão com encaminhamento de propostas de políticas públicas de educação.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Decorridos três séculos de história cultural e social com registros de atendimento a crianças consideradas de risco, o Brasil, sociedade e poder público, concebe um instrumento legal que reconhece o direito da criança e do adolescente como cidadãos brasileiros e que prevê dispositivos de garantia do acesso a esses direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente, fruto da mobilização de diversos setores da sociedade civil organizada, apresenta mudanças na visão predominante sobre infância e juventude ao longo da história brasileira. Elaborado por um grupo de juristas e outros profissionais que compuseram a comissão redatora, com a participação dos movimentos sociais e setores especializados, o ECA, instituído pela Lei 8069, em 13 de junho de 1990, regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e tornou-se um exemplo para outros países, principalmente para os da América do Sul.

Não existe na América Latina nenhum outro processo tão participativo como o de construção e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente. (...) o Brasil não só foi o primeiro país que fez uma mudança legal na América Latina, como também se antecipou à Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (MÉNDEZ² apud RISOLIDARIA, 2007).

Criança, sujeito de direitos, um ser em formação. Essa é a concepção presente na legislação, nas normativas, documentos e declarações que tratam, na contemporaneidade, dos direitos da criança e do adolescente.

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 227, contemplou o proclamado na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, antes mesmo da sua aprovação e concebe a criança e o adolescente como pessoas de direitos em situação de desenvolvimento. Para melhor compreender essa concepção, é preciso recorrer aos conceitos de criança e de adolescente em seus diferentes aspectos considerando também o momento histórico, político e social de cada época. Assim, no final do século XX e início do século XXI, temos, pela Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral

² Emílio García Méndez, jurista argentino, professor de criminologia da faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires, oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, de 1990 a 1993, no Brasil.

das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989, em seu artigo 1º, que: “... criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2º, considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e, adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade. Embora os dois conceitos sejam de natureza jurídica e se apóiam no critério cronológico, somente a segunda faz uma distinção entre criança e adolescente.

O Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (Michaelis, 1998, p.608), define criança como: “Ser humano no período da infância; menino ou menina”. Essa definição nos remete ao conceito de infância que, segundo a mesma autora, é: “Período da vida no ser humano, que vai desde o nascimento até a adolescência; meninice.”

A obra de Philippe Ariès (1981) apresenta características sociais da infância a partir da análise de imagens retratadas pela arte e da interpretação da sociedade tradicional. Traçando um percurso histórico, Ariès mostra as transformações do sentimento de infância e afirma que a sociedade tradicional não dava a devida importância à criança e que o século XIII foi o marco entre a indiferença pela particularização da criança e a descoberta da infância.

A descoberta da infância começou, sem dúvida no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ÁRIÈS, 1981, p.65).

As transformações no sentimento de infância atingiram também as atitudes sociais modificando o conceito de criança, que foi evoluindo através dos séculos e oscilando entre a “paparicação”, atribuindo à criança a ingenuidade e a inocência e, ao mesmo tempo, a imperfeição e incompletude, tratando-a como “bibelô”, “bichinho de estimação”, e miniatura do adulto. Para a sociedade tradicional, o período da adolescência era inexistente e a passagem do estado de criança a homem jovem se dava quando a criança, ainda pequena, adquiria alguma independência física.

Rousseau concebe a criança como um ser inocente e bom por natureza e a concebe também com características próprias distanciando-se da concepção de que a criança não passava de um adulto em miniatura.

No século XIX, criança por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Era o que se chamava “crias” da casa, de responsabilidade

nem sempre assumida inteira ou parcialmente, da família consanguínea ou da vizinhança (LEITE, 1997, p.18).

Estudos contemporâneos realizados e publicados sobre a história da infância (incluindo a brasileira), a cultura e a pedagogia da infância, têm contribuído para a mudança de concepção sobre a criança. Atualmente, no Brasil, uma nova concepção é expressa em documentos de caráter jurídico e normativo, reconhecendo a criança como um ser histórico-social, sujeito de direitos, parte de uma organização que se inicia na família e que se amplia para a sociedade de forma geral. Desses estudos pode-se depreender a estreita relação entre a concepção de criança e a formulação de políticas de assistência à infância diferenciando conforme a época, sociedade e classe social.

Abordar o assunto sobre as políticas públicas de atendimento a criança e adolescente em situação de risco social no Brasil, numa retrospectiva histórica, nos remete ao início da colonização do país, período em que constam os primeiros registros de atendimento a crianças encontradas na rua. Evidentemente a vida dessas crianças iniciou-se numa família.

Todo mundo tem família e ela é a mais velha instituição da sociedade. Mas, se formos examinar nossa história, veremos que, diferentemente de uma família ideal, congelada em padrões, tivemos, em nosso passado, famílias no plural. (DEL PRIORE, 2006, p.82).

Conhecer a organização familiar no período colonial torna-se importante para o entendimento da prática de internação de crianças com finalidades diferenciadas de assistência, também iniciada nesse período.

No período colonial, segundo os historiadores brasileiros, o modelo mais conhecido de família é a patriarcal conhecida também como família extensa por compor-se não só de marido, mulher e filhos como por se estender a parentes, filhos ilegítimos, afilhados. A figura do marido, chefe, patriarca, era o centro da família exercendo autoridade sobre todos, estendendo-se até aos vizinhos. Outros modelos de família constam do registro da nossa história no período colonial como famílias menores, compostas por pessoas solteiras, viúvas, mães e filhos sem os pais, homens e mulheres vivendo em concubinato. Outro tipo de família é a monoparental, liderada pela viúva que vivia com seus filhos e irmãos solteiros. Priore (2006, p. 84) registra a relação na família indígena em que o adultério feminino e uma conseqüente gravidez tinham desdobramentos drásticos. A criança, fruto da relação extraconjugal, era enterrada viva e a mãe trucidada.

1.1 Os primeiros registros de assistência à infância

É importante destacar que a prática de internação de crianças em instituições fechadas no país inicia-se no período colonial. Evidentemente que, com diferentes propósitos, criança e jovens pertencentes às famílias abastadas ou pauperizadas eram internados e, portanto, privados da convivência familiar. Por um lado a prática da internação para fins educacionais e com isso o surgimento dos colégios, internatos, seminários, e de outro, com grandes diferenças em suas características e objetivos, os internatos para os órfãos e para os abandonados. Outro destaque é para as instituições com fins educacionais em que o atendimento se dava somente para meninos. O que se tem de comum nessas instituições é a natureza confessional, uma vez que todas estavam vinculadas a ordens religiosas.

A história da Educação no Brasil registra a presença dos jesuítas da Companhia de Jesus que, por mais de 200 anos, administraram a educação no país, o que perdurou até 1759 quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Durante esses 200 anos, os jesuítas criaram escolas de primeiras letras e colégios para formação sacerdotal e preparação para estudos superiores destinado aos filhos das famílias mais abastadas.

E as crianças pobres e vítimas de abandono? Que assistência lhes era dada?

Registros históricos informam que a primeira iniciativa pública de assistência a crianças pobres e ou vítimas de abandono, hoje identificada como de risco social, ocorreu no final do século XVII, quando autoridades brasileiras preocupadas com o número crescente de crianças recém-nascidas e abandonadas nas ruas durante a noite, e indignadas com o destino delas ao amanhecer do dia, mortas e até devoradas por cães, reivindicaram à coroa permissão para instalar a primeira “roda dos expostos”.

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado. (MARCÍLIO, 1999, p.55)

A idéia da utilização do dispositivo roda é herdada da Idade Média, quando os enclausurados nos mosteiros e conventos recebiam objetos, alimentos e mensagens do mundo exterior sem, no entanto, ter contato com ele. Da mesma forma recebiam crianças doadas por seus pais para servirem a Deus e então os pais que queriam abandonar seus filhos utilizavam-

se desse mecanismo esperando que seu filho recebesse cuidados dos monges, batismo e uma boa educação. Surge então na Europa da Idade Média as primeiras “rodas dos expostos”.

No século XVIII, o Brasil herda esse modelo de assistência à infância, adotado por Portugal, desde o final da Idade Média, sempre em instituições religiosas, beneficentes, subvencionadas por Câmaras Municipais.

Como consta na história da infância brasileira, não foi fácil convencer o rei de Portugal a permitir a instalação da “roda dos expostos”, assim como não foi fácil convencer a Santa Casa de Misericórdia da Bahia a administrar a primeira roda dos expostos no Brasil. Para o rei, as câmaras municipais tinham a obrigação e o dever de cuidar dos seus expostos, e a permissão só foi concedida após insistentes correspondências enviadas pelas autoridades argumentando sobre a necessidade da instalação da “Casa dos Expostos”, descrevendo a situação dessas crianças e indicando um local para a instalação. A Santa Casa de Misericórdia só aceitou mediante acordo de recebimento de subvenção anual. Foi nesse contexto que em 1726, a primeira roda dos expostos do Brasil é instalada na Bahia. Posteriormente, em 1738 na cidade do Rio de Janeiro e em 1789 na Santa Casa de Misericórdia de Recife.

Durante o período colonial foram três as Casas dos Expostos, multiplicadas no próximo período histórico, perdurando essa prática até a República.

Em São Paulo, consta de arquivos históricos que a primeira roda foi instalada em 1825, portanto, já no século XIX, na Santa Casa de Misericórdia, também subvencionada pela Câmara Municipal de São Paulo. Essa subvenção servia também para pagamento das amas de leite contratadas para amamentarem as crianças. Ainda no sistema da Casa dos Expostos, havia a figura das amas externas que recebiam pagamento pela criação da criança deixada na roda, ou por serem filhos ilegítimos, decorrendo daí a necessidade das mães esconderem a desonra, ou pela falta de condições de criá-los. Eram muitas as crianças para poucas instituições. Viviam aglomeradas, crianças sadias e doentes, e isso causava alta mortalidade entre as crianças.

Muitas eram as críticas sobre esse sistema de assistência à criança, dentre elas, a questão dos maus tratos pelas amas externas. Entendia-se também que esse atendimento motivava o abandono.

Outro problema era a falta de condições da Casa de Misericórdia para atender todas as crianças que retornavam da casa das amas externas após o período de criação e, portanto do recebimento do salário. Por essa falta de condição e pela falta de adoção pela amas externas as crianças retornavam para as ruas. A solução encontrada na época era a procura de família que adotassem os meninos como aprendizes e as meninas como domésticas.

A partir de 1830, a municipalidade, pela criação da lei dos municípios, libera-se da responsabilidade das crianças expostas desde que na cidade houvesse uma Casa de Misericórdia, vez que era responsabilidade das câmaras a criação dos expostos onde não houvesse assistência institucionalizada. As crianças abandonadas passam a ser atendidas também pela iniciativa particular em caráter filantrópico.

A Câmara da cidade de São Paulo, (...), até 1850, (...), conforme registro em várias de suas atas e desde o século XVI, atendia esporadicamente tão-somente a um ou dois expostos por ano, pagando irregularmente amas-de-leite para criá-los. Isto apesar dos seus elevados índices de exposição de crianças. A justificativa constante era a falta de recursos. (MARCILIO, 1997, p.67)

Ainda no século XVIII surgem as primeiras instituições para órfãos e órfãs, assim considerados por serem filhos legítimos e por estarem desprotegidos de seus progenitores ou somente da figura do pai. Essas instituições eram de ordem religiosa atendiam órfãos pobres e o regime era o de clausura sendo mais severo no caso da órfã. Nesses internatos as órfãs recebiam basicamente educação voltada para o lar com alguma diferença nas instituições que a partir do século XIX passaram a receber subvenção do governo. Nestas instituições a educação incluía a instrução elementar e de lá a órfã podia sair casada com permissão da direção do internato, com dote oferecido pela instituição, fruto de doações e legados ou pelo governo. Até meados do século XX persistiram o sistema de Roda dos Expostos e os internatos para órfãos em regime de clausura.

O país adquiriu uma tradição de institucionalização de crianças, com altos e baixo, mantida, revista e revigorada por uma cultura que valoriza a educação da criança por terceiros(...). As instituições atendiam a grupos diversificados, de acordo com as prescrições do gênero, mas consideravam ainda as especificidades étnicas. Meninos e meninas índios ou filhos de escravas e libertas passaram por asilos, casas de educandos, institutos e colégios. Entretanto, os meninos pobres e livres das cidades constituíram o grande alvo da intervenção das políticas de internação (RIZZINI, 2004, p. 22).

Sobre os Institutos de Correção constam de documentos publicados³ que, em 13 de fevereiro de 1861, foi criado o Instituto de Menores Artesãos na Casa de Correção, localizado no Rio de Janeiro onde atualmente funciona a Penitenciária Professor Lemos Brito. A Casa de Correção, instituída pelo Decreto nº 677 de 1850 tinha como finalidade a prisão daqueles que cometiam algum delito conforme os padrões morais e sociais da época. Para os Institutos de

³ Histórico da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro, p.6, disponível em <<http://seap.ecosistemas.com.br/interior/historico6.htm>>, acesso em 14/01/2007.

Menores Artesãos eram encaminhados os menores que cometiam delitos, considerados de má índole e impossibilitados de receber uma educação. Nessa instituição recebiam a educação profissional, aprendiam desenho, música e outras disciplinas. Anualmente eram realizados exames sobre as disciplinas estudadas assim como a exposição de trabalhos criados nas oficinas. O Instituto de Menores seguiu o mesmo padrão de organização da Casa de Correção pautado na prisão e no trabalho, objetivando a correção e a disciplina.

Ainda no governo imperial são criadas as Companhias de Aprendizizes Marinheiros dentro do modelo de internatos, para receberem meninos recolhidos nas ruas pelos policiais e posteriormente um grande número deles foi enviado aos navios de guerra superando inclusive o número de homens recrutados e voluntários. (RIZZINI, 2004, p.25)

O atendimento a crianças em situação de risco social do período da colonização até início do século XX, traz fortes marcas do assistencialismo desenvolvido principalmente por instituições religiosas. Mas não se pode desconsiderar também o caráter prisional, correcional e disciplinar, dos Institutos de Correção conhecidos também como Reformatórios, dispensado tanto aos menores praticantes de algum delito como àqueles considerados de má índole impossibilitados de serem corrigidos pelos seus pais e os que não podiam receber uma educação conveniente em outro lugar.

1.2 Principais Políticas de atendimento á infância: do início da República a criação da FUNABEM.

O início da República ainda carrega os problemas sociais do período imperial agravado pela abolição da escravatura e o conseqüente aumento da população em estado de pobreza. Essa situação contribuiu para a continuidade do abandono de crianças e com a possibilidade destas cometerem algum delito até mesmo para sobreviverem. Como mencionado anteriormente o sistema de Roda e de internatos adentrou o século XX. Em São Paulo o primeiro reformatório denominado Instituto Disciplinar e uma Colônia Correcional datam de 1902 instalados numa chácara onde funciona atualmente o Complexo Tatuapé da FEBEM (FEBEM/SP, 2006).⁴

Novas formas de assistência à infância foram registradas no início do século decorrentes de críticas promovidas por juristas e médicos (higienistas). Críticas estas que se

⁴ Caderno Temático nº 01, Medidas Socioeducativas em Meio Aberto – Histórico, realidade e desafios. Material integrante do I Encontro de Formação sobre Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.

transformaram em lutas que passaram a exigir do Estado, ações que viessem a moralizar os hábitos da população e por entenderem que as famílias pobres eram culpadas pelo aumento da criminalidade e pelo abandono infantil. Os juristas lutaram por muito tempo pela criação de lei e de juizado para menores. A designação, “menores”, era atribuída aos abandonados, moralmente abandonados e delinquentes. Abandonados eram as crianças órfãs, moralmente abandonadas eram crianças de famílias sem condições financeiras ou morais, e delinquentes, os praticantes de delitos. Essas categorias foram criadas pelos órgãos oficiais de assistência.

Os meios especializados cobravam dos poderes públicos a centralização da assistência, acusada de não passar de uma “caridade oficial”, sem uma orientação unificada e dentro dos moldes preconizados pelos avanços das ciências (RIZZINI, 2004, p. 29).

Em 1923 foi criado o 1º Juizado de Menores do país, na cidade do Rio de Janeiro e quatro anos depois começa a vigorar o 1º Código de Menores conhecido como Código Mello Mattos por ter sido idealizado por José Candido de Mello Mattos o primeiro juiz de menores do país e da América Latina.

Predominava no país a visão do “menor desvalido” que por ser “desvalido” despertava preocupação com as questões do espírito, do desenvolvimento e da saúde. O adolescente e a criança na época eram vistos como sujeitos necessitados de uma política assistencialista. Mello de Matos, dentro dessa visão, idealizou o primeiro Código de Menores como uma política, de caráter assistencialista, preocupada em retirar as crianças desse sofrimento pela ausência de desenvolvimento espiritual (muitos não conheciam a religião), pelo desenvolvimento físico não adequado à idade, pela ausência da educação.

O primeiro Código de Menores do Brasil foi instituído pelo Decreto nº 17.943 em 12 de outubro de 1927 na vigência da primeira Constituição Republicana e no governo do Presidente Washington Luís. Com a instituição do Código de Menores se dá início ao sistema público de atenção às crianças consolidando as leis de assistência e proteção aos menores. Leis estas que refletiam o caráter protecionista e a intenção do controle total dos menores – crianças e jovens, submetendo à ação da justiça não só as crianças que cometiam delitos como também aquelas consideradas pobres. Portanto, menores abandonados e ditos delinquentes, recebiam o mesmo tratamento dando continuidade ao sistema de confinamento, de trancamento de crianças pobres nas instituições.

O Código de Menores apesar de ser a primeira iniciativa do Estado no desenvolvimento de política pública de assistência e proteção à infância, assistência essa antes

sob a responsabilidade de instituições ligada à igreja católica, não assistia a todas as crianças, mas somente àquelas consideradas em “situação irregular” como definido no artigo 1º do Decreto 17.943 de 1927. “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido, pela autoridade competente, às medidas de assistência e proteção contidas neste Código.”

É nesse Código que se define a idade para imputabilidade penal, 18 anos, sendo que anteriormente, um adolescente podia ser punido da mesma forma que o adulto havendo apenas uma diminuição na pena. José Candido de Mello Matos passou a considerar irresponsáveis, penalmente, os menores de 18 anos.

Dentro das diretrizes do Código de Menores, voltadas para as crianças e jovens excluídos, a situação de pobreza da criança poderia caracterizá-la como estando em situação irregular e portanto seu destino poderia ser a internação. As internações ocorriam inclusive por solicitação das mães que viviam sozinhas ou por solicitação dos próprios menores. “Os *delinquentes* eram apreendidos, contra a sua vontade; os *desvalidos*, em boa parte, eram internados por solicitação da família, e até por iniciativa própria” (RIZZINI, 2004, p.31-32).

Inicia-se a década de 30 e com ela o surgimento de um Estado autoritário com características corporativas, no governo de Getúlio Vargas. O Estado Novo, período que se estendeu de 1937 a 1945, caracteriza-se como um momento histórico marcado pela execução de um conjunto de políticas sociais.

O SAM – Serviço de Assistência ao Menor com características funcionais de um sistema penitenciário surge no início da década de 40, em 1941, no período considerado como Estado Novo, fundado com a concepção de que era preciso intervir junto à infância para defender a Nação. Vinculado ao Ministério da Justiça, previa atendimento ao “menor”, em “situação irregular”, assim definido pelo Código de Menores vigente à época. Na prática, o SAM reuniu o serviço público e as instituições particulares que realizavam atendimento à criança e ao adolescente, adotando uma organização funcional com base em estudos científicos realizados pelos médicos (higienistas), sob a ótica de uma política sanitária, e pelos juristas.

O atendimento oferecido pelo SAM era diferenciado para os menores considerados infratores e para os menores abandonados e ou carentes, todos em situação irregular. Aos menores infratores o atendimento era realizado em internatos: reformatórios, casas de correção; aos menores abandonados e ou carentes em estabelecimentos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos.

Esta fase dividia a infância em duas categorias: o menor e a criança. O menor está ligado à criança negra, pobre, que está fora da escola e associado às questões infracionais. A criança é o filho da classe média (FEBEM/SP, 2006, p. 7).

O SAM foi um serviço muito criticado, pois associada à finalidade de assistir estava presente a idéia da hereditariedade das condutas anti-sociais e a necessidade do afastamento da criança da sua família e do meio social, restando-lhe a internação sob orientação corretiva e repressora. Ainda nessa época, era fomentada a idéia de que a boa educação era a oferecida em internatos. Essa idéia fomentada pelo Estado fazia com que as famílias pobres solicitassem a internação dos próprios filhos como possibilidade de que viessem a receber uma boa educação.

Decorreram 23 anos de funcionamento do SAM até a sua extinção, após um período de declínio, com inúmeras críticas, denúncias e somadas à incapacidade de atendimento à demanda, uma vez que as demandas sociais não eram atendidas de forma preventiva e as famílias permaneciam em total abandono. Dentre críticas e denúncias, predominavam as questões relacionadas com maus tratos aos menores, as más condições físicas e higiênicas das instituições ligadas ao SAM e a prática do clientelismo, que favorecia famílias com recursos na oferta de vagas aos seus filhos, nas melhores escolas internas: “*Falsos desvalidos*, cujas famílias tinham recursos, eram internados nos melhores educandários mantidos pelo Serviço, através de pistolão e até corrupção” (RIZZINI, 2004, p.34).

O SAM, concebido e implementado como política pública no contexto de um governo ditatorial carregou marcas desse regime, adentrando no período de redemocratização, período em que as críticas e denúncias começam a repercutir na imprensa e a opinião pública passa a considerar o Serviço como repressor, desumanizante, como uma escola do crime.

Ainda no governo de Getúlio Vargas, outros serviços foram implementados, sob a responsabilidade da primeira dama, todos de caráter assistencialista, sendo alguns voltados para a área do trabalho como, por exemplo, a Casa do Pequeno Jornaleiro, que consistia num programa de apoio ao jovem de baixa renda, baseado no trabalho informal e na assistência sócio-educativa. Outro exemplo é a Casa do Pequeno Trabalhador, programa que consistia na capacitação e encaminhamento de jovens de baixa renda ao mercado de trabalho.

Nessa perspectiva política, o Estado intervinha não como expressão de reconhecimento dos direitos da criança, mas orientado por uma ótica higienista, objetivando retirá-las da sociedade, “varrendo-as” do meio social. Essa linha de atuação política era proposta para “suprir” a ausência familiar dentro do formato já mencionado, não cabendo nesse formato o apoio a essas famílias.

Finda a era Vargas, o processo de redemocratização instala-se no cenário nacional e uma nova Constituição Brasileira é promulgada em 1946. Nessa Constituição, nos dispositivos em que se faz menção ao atendimento à infância, destaca-se, dentre outros, os princípios da obrigatoriedade do ensino primário para todos, a gratuidade desse ensino nas escolas públicas, a laicidade do ensino oficial, a prioridade da família na educação e a assistência educacional aos necessitados. A referência à família e a expressão adolescência aparecem no texto constitucional: “Art. 164 – É obrigatória, em todo o território nacional, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência. A lei instituirá o amparo das famílias de prole numerosa”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1946)

Nesse cenário de abertura política e de uma nova organização social, a UNICEF instala o seu primeiro escritório no Brasil desenvolvendo projeto de proteção à saúde da criança e da gestante, em alguns estados da região nordeste do país.

Década de 60 e uma nova ditadura é instaurada no país, desta vez, ditadura militar, interrompendo a continuidade do processo democrático. Outra Constituição Brasileira é promulgada em 1967, estabelecendo novas diretrizes para a organização da sociedade civil, em conformidade com o regime vigente.

Anterior à promulgação da Constituição de 1967, mas dentro do novo regime da ditadura militar, é publicada a Lei 4513, de dezembro de 1964, criando a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Essa Fundação, como órgão normativo nacional, tinha dentre outras, a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional do Bem-Estar do Menor, estabelecendo diretrizes para o trabalho de assistência à infância e proceder a sua implantação. Sua atividade principal era promover a assistência à infância, não no atendimento direto, mas no planejamento e na coordenação de todas as ações de atendimento à criança e ao adolescente. Nas ações referentes à internação, a abrangência era tanto para os abandonados e carentes como para os infratores.

A FUNABEM foi criada com a missão de reverter a imagem negativa deixada pelo SAM, junto à população, no atendimento a crianças e adolescentes de forma desumanizante, repressora, num total desvio da sua proposta inicial.

O delinqüente nato, indivíduo anti-social, de má índole, propenso ao delito e dotado de alto grau de periculosidade, do SAM, começa a ser substituído, no discurso institucional, pelo menor privado de condições mínimas de desenvolvimento. (...) A “velha guarda” do SAM é posta de lado. O novo pessoal técnico proíbe os castigos físicos, a violência e a tortura e propõe o diálogo e as atividades de grupoterapia, baseadas em estudos sociais de casos, e laudos psicopedagógicos, como a nova base do atendimento ao menor. (COSTA, 2006, p.49)

As diretrizes traçadas pela Política do Bem-Estar do Menor enfatizavam a integração do menor à sociedade e a valorização da convivência familiar, admitindo a internação como recurso depois de esgotadas outras possibilidades, ou por determinação judicial. Destaca-se o Artigo 8º, do capítulo III, do Estatuto da FUNABEM, que trata das diretrizes, em especial, no inciso II, sobre a integração do menor à sociedade.

Assegurar prioridade à integração do menor na comunidade, por meio de:

- a) assistência na própria família;
- b) incentivo à adoção, nos casos previstos em lei;
- c) colocação familiar em lares substitutos;
- d) programas tendentes a corrigir as causas da desintegração

Nesse mesmo artigo, o inciso III faz menção à questão da internação:

Incrementar a criação de instituições para menores que possuam características aproximadas das que informam a vida familiar e a adaptação, a esse objetivo, das entidades existentes, de modo que somente se venha a admitir internamento de menor à falta de instituições desse tipo ou por determinação judicial.

As Fundações Estaduais do Bem - Estar do Menor – FEBEM foram criadas a partir da Política Nacional do Bem - Estar do Menor, com responsabilidade nos Estados de executarem essa política. Assim, em 1967 foi criada a FEBEM do Estado da Guanabara e, em São Paulo, nesse mesmo ano, foi criada a Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo, que absorveu o Serviço Social de Menores. Em pouco mais de um ano, em função da estruturação da nova secretaria de estado, criou-se a Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado, que passaria a denominada FEBEM, em 1976.

A FUNABEM, assim como o SAM, passa a ser criticada dentre outras razões, pelo excesso de crianças internadas, contribuindo para isso, a própria legislação em vigor.

O Primeiro Código de Menores, conhecido como Mello Matos, vigorou por 60 anos, quando, em 1979, sofre alterações que introduzem definitivamente a doutrina da “situação irregular” do menor, sendo considerados assim, conforme o seu Artigo 2º, além dos menores privados de condições essenciais de sobrevivência, os menores vítimas de maus tratos, os com desvios de conduta e os autores de infração penal. Diante do teor desse artigo, a condição de pobreza também era razão para uma intervenção do Estado e possível internação.

A FUNABEM mantém-se por 26 anos tendo sido extinta em 1990, ano em que entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente, com grandes mudanças de paradigmas, dentre eles o de que a criança não mais é um *objeto de direitos, de pessoa em situação irregular* e sim um *sujeito de direitos*.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 1990, art. 3).

1.2.1 O caráter educacional: algumas reflexões

Olhando para a história da criança brasileira é possível identificar que a marginalização social começa no Brasil no período colonial, com filhos gerados fora do casamento ou seja, por meio de outros arranjos familiares. Esse problema vai adquirindo maior dimensão no período da escravidão com relação ao reconhecimento dos direitos da criança. Um dos saltos de agravamento se deu com a Lei do Ventre Livre em 28 de setembro de 1871, em que tornava livres os filhos de escravos que nascessem a partir desse dia. No entanto, essas crianças nem eram escravas e tão pouco filhos de senhores de engenho.

Com a abolição da escravidão, as crianças e adolescentes moradores de antigas senzalas, continuaram a trabalhar nas fazendas de cana de Pernambuco. Tinham, a mesma idade de seus avós quando esses começaram: entre sete e quatorze anos. Ainda hoje continuam cortando cana e despossuídas das condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas. (...) a ação de fatores econômicos a interferir na situação da criança e a ausência de uma política de Estado voltada para a formação escolar da criança pobre e desvalida só acentuou seu miserabilismo. (...) a República seguiu empurrando a criança para fora de escola, na direção do trabalho da lavoura (...) (DEL PRIORE, 2002, p.12-13).

A educação no Brasil historicamente, desde o período colonial, com as escolas dos jesuítas, vem acumulando marcas de exclusão. Nesse período as escolas eram poucas para poucos. O ensino público só aparece com Marquês de Pombal no século XVIII, mesmo assim de forma precária.

Ao afastar os jesuítas e ao assumir a responsabilidade pela instrução pública, Marquês de Pombal pretendia não apenas renovar o ensino em seus métodos e processos, mas laicizá-los em seus objetivos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos do Império Luso. Entretanto, proscritos os inicianos aos quais estivera confiado o ensino, devia-se recriar todo um sistema educacional. Tal programa, parcialmente realizado em Portugal, não se cumpriu no Brasil, e o ensino que se reconstruiu sobre as ruínas do sistema jesuítico, nas décadas posteriores, fragmentado nas aulas régias de humanidades, ciências e primeiras letras, tardaria muito a organizar-se (HAIDAR e TANURI, 2004, p.36-37).

No Brasil, tentou-se criar todo um aparato para cuidar das crianças consideradas marginalizadas socialmente iniciando pela criação da Roda dos Expostos, ainda no período colonial estendendo-se até a República. Nota-se que o trabalho desenvolvido por instituições que mantinham a “Roda dos Expostos”, não abrangia a escolarização. A escolarização aparece em instituições destinadas ao atendimento de órfãos a partir do século XVIII.

As primeiras instituições para educação de órfãos e órfãs datam do século XVIII e foram instaladas em várias cidades brasileiras por religiosos.(...) O regime de funcionamento das instituições seguia o modelo de claustro e da vida religiosa. As práticas religiosas e o restrito contato com o mundo exterior eram características fundamentais dos colégios para meninos órfãos e dos recolhimentos femininos, sendo que, no segundo caso, a clausura era imposta com maior rigor (RIZZINI, 2004, p.24).

Posteriormente, no século XIX, surgem os Institutos de Menores Artesãos. Nesses institutos, era ministrada a educação profissional, desenho, música e outras disciplinas objetivando a correção dos menores que cometiam delitos.

O primeiro reformatório só foi instalado no início do século XX e com a criação do SAM, em 1940, escolas agrícolas e aprendizagem de ofícios urbanos eram oferecidos para os menores pobres e abandonados.

É importante destacar que nessa trajetória o que marca é o caráter dado à educação; ora correcional, punitiva, ora ocupacional, voltada ao trabalho com a preocupação de formar mão de obra.

2 A FEBEM DE SÃO PAULO: DA POLÍTICA INSTITUCIONAL À PRÁTICA EDUCACIONAL.

A Política do Bem - Estar do Menor implantada pela FUNABEM a partir de meados da década de 60, previu na organização do atendimento aos “menores marginalizados”, instituições estaduais com a denominação de Fundação Estadual do Bem - Estar do Menor-FEBEM.

As FEBEMs foram instaladas nos estados da federação com estrutura fundacional objetivando a execução dessa política, cuja linha de ação definia para o atendimento na internação os menores abandonados, carentes e os infratores, constituindo-se como principal foco o atendimento aos infratores.

A promulgação da Constituição Brasileira de 05 de outubro de 1988 traz mudanças no panorama legal e introduz novas formas de gestão para as políticas sociais com a participação da sociedade civil de forma mais ativa e direta incluindo a criação de conselhos de caráter deliberativo e ou consultivo.

O artigo 227 da Constituição Brasileira que trata dos direitos da criança e do adolescente contempla a Doutrina de Proteção Integral, enquanto normativa internacional, proclamada pela Organização das Nações Unidas, na Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança, oferecendo a sustentação necessária para a elaboração do ECA.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, instituído pela lei federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, constitui-se então em documento de direitos humanos da criança e do adolescente, alterando significativamente a concepção de criança e adolescente e a forma de atendimento na garantia de seus direitos.

A política de atendimento prescrita no Estatuto da Criança e do Adolescente faz uma distinção clara entre medidas de proteção e medidas sócio-educativas e apresenta uma multiplicidade de medidas recomendando-se a internação como último recurso. Essa política, diferencia o atendimento para crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados do atendimento para os adolescentes que cometeram ato infracional e por isso necessitam de intervenção sócio-educativa.

As diretrizes da política de atendimento do ECA, prevêem ainda a criação de Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente, no âmbito nacional, estadual e municipal, como órgãos deliberativos e controladores, com participação popular: CONANDA,

CONDECA, CMDCA, respectivamente. Incluem-se nessas diretrizes os Conselhos Tutelares como órgãos não jurisdicionais encarregados pela sociedade de zelar pelo cumprimento do direito das crianças e adolescentes.

A mudança de paradigma presente na Política de Atendimento do ECA atinge as entidades que realizam esse tipo de atendimento e provoca uma reorganização nessas instituições executoras, até então, organizadas nos estados brasileiros com estrutura fundacional, conhecidas como Fundação do Bem - Estar do Menor – FEBEM.

As Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor, para atender ao disposto na nova legislação, o ECA, iniciam alterações gradativas modificando o nome das instituições e suas estruturas organizacionais. As FEBEMs dos diferentes estados brasileiros passam a ter novas denominações, como por exemplo as dos estados da região nordeste que alteraram para FUNDACs, Fundação dos Direitos da Criança e do Adolescente. Da mesma forma os demais estados foram alterando o nome, a vinculação, a organização institucional, revendo quadro de profissionais e equipamentos necessários ao funcionamento da instituição dentro do proposto pelo ECA.

Nesses 16 anos de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estado de São Paulo vem promovendo na FEBEM/SP, em seus programas de execução de atendimento sócio- educativo, os ajustes necessários para estar em consonância com essa legislação, com o objetivo de atender a natureza pedagógica da medida sócio educativa na perspectiva da inclusão social e não mais como uma simples ação de intervenção.

A Fundação do Bem Estar do Menor – FEBEM/SP, ainda hoje, atende a um número de adolescentes que supera o atendimento nas unidades de internação dos demais estados brasileiros, inclusive até de algumas regiões. Da mesma forma o número de unidades que compõe a Fundação, supera as unidades de internação de cada estado da federação e da somatória destas, por região.

Apesar desse gigantismo, o percentual de adolescentes internos na faixa etária dos 12 aos 18 anos, considerando o universo de dez mil dessa população em cada estado, não é o maior em São Paulo. O mapeamento realizado pelo IPEA em 2002, mostra que a média nacional é de três adolescentes internos para cada dez mil. Em São Paulo o percentual é de 6,3 internos superando a média nacional porém, não liderando o ranking dos estados. Nessa pesquisa, o maior percentual recai sobre a região nordeste com destaque para o estado do Amapá com 8,4 adolescentes internos, liderando assim, o ranking nacional, seguido do estado do Espírito Santo com 7,4, na região sudeste.

2.1 Histórico da FEBEM em São Paulo.

Em dezembro de 1973, o diário oficial do estado de São Paulo, em sua edição do dia 13, publica a Lei de nº 185, datada de 12 de dezembro, criando a Fundação Paulista de Promoção Social do Menor – PRÓ-MENOR, vinculada à Secretaria da Promoção Social. Essa lei teve seu embasamento na Constituição do Estado, em especial no parágrafo 1º e 3º do artigo 24 e foi promulgada na gestão do Governador Laudo Natel.

Durante o governo de Paulo Egydio Martins, a Fundação PRÓ-MENOR tem a sua denominação alterada para Fundação do Bem Estar do Menor – FEBEM- SP, pela Lei Estadual nº 985, de 26 de abril de 1976, publicada em diário oficial do estado, em 27 de abril de 1976. A alteração refere-se principalmente à denominação da instituição, mantendo a sua finalidade.

A Fundação Paulista de Promoção Social do Menor – PRÓ-MENOR tinha como finalidade aplicar no âmbito do Estado a política nacional do bem estar do menor, norteadas pelas diretrizes e normas dessa política, em consonância com a legislação federal em vigor à época. Competia à Fundação PRO-MENOR, elaborar e executar programas de atendimento ao menor carente, abandonado e ou infrator, promover a sua reintegração social, adotar providências para prevenir a marginalização e corrigir as causas de desajustes desses menores. O atendimento poderia acontecer em unidades próprias, contratadas ou com a participação da população.

Com uma estrutura central que compreendia a Presidência, o Conselho Estadual de Promoção Social do Menor, Diretoria Executiva e Conselho Fiscal, a Fundação organizou o seu atendimento para quatorze unidades herdadas da Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado, órgão da Secretaria de Promoção Social. Essas unidades denominadas Institutos de Permanência e caracterizadas como operacionais, no organograma da instituição, estavam alocadas na Diretoria Técnica 2, que contava com um Diretor Técnico-Administrativo para administrar a seção técnica e a seção administrativa. A seção técnica abrangia os setores da saúde, serviço social, psicologia e educacional. A seção administrativa incluía os setores de pessoal, finanças, protocolo e expediente, patrimônio, almoxarifado e serviços gerais como portaria, alojamento, rouparia, copa, cozinha, zeladoria, barbearia, alfaiataria.

Os Institutos de Permanência atendiam a uma população na faixa etária dos 3 aos 18 anos, do sexo masculino e do sexo feminino, nas categorias: normal, excepcional, carente, abandonado, infratores leves, médios e graves. Localizados quatro na capital, um na grande

São Paulo, em Cotia, e nove, no interior do estado, nos municípios de Batatais, Guarujá, Lins, Jacareí, Itapetininga, Iaras, Mogi Mirim, Ribeirão Preto e São Vicente, tinham como finalidade o atendimento a menores procedentes da triagem. Para esses menores, era lhes oferecido o ensino formal respeitando a faixa etária e aprendizado profissional com o objetivo de reintegração, principalmente através da colocação no mercado de trabalho. Para os menores com deficiência mental educável, a finalidade era a reabilitação com a oferta de ensino formal, criação de hábitos e atitudes de trabalho, visando à reintegração social. O instituto, localizado em São Vicente, Colônia de Férias Álvaro Aguião, com atendimento a cento e cinquenta menores, de todas as faixas etárias e para ambos os sexos, tinha um diferencial na sua finalidade. Atendia a menores vindos dos estabelecimentos próprios da Fundação, para proporcionar-lhes período de férias, recreação e lazer de acordo com escala pré-determinada.

Além dessas unidades, Institutos de Permanência considerados próprios, a Fundação atendia também em estabelecimentos contratados.

O Plano diretor para o orçamento do programa de 1975, às folhas 5, destaca pontos resultantes da análise da situação em que se encontravam os estabelecimentos próprios e contratados dentre eles: ausência de programas preventivos e de tratamento do menor na própria família implicando em internações que poderiam ter sido adotadas como última medida. O afastamento do menor da família enfraquecendo os laços afetivos, vez que a maioria dos estabelecimentos localizava-se no interior do estado e 91,60% dos internos eram da capital; a ausência de tratamento à família problemática; recursos humanos insuficientes e instalações físicas inadequadas.

A finalidade desses estabelecimentos era o atendimento integral às necessidades básicas oferecendo abrigo, alimentação, educação, lazer, segurança, tratamento na área da saúde. Para os casos especiais, tratamento diferenciado e ou profissionalizante, preparando-os para integração social. Pesquisas realizadas pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento-CEBRAP aponta os motivos que levaram os menores à internação, dentre eles, em ordem decrescente de importância: abandono, comportamento anti-social, desorganização social, incapacidade econômica da família, outros.

A tabela abaixo detalha o atendimento dos estabelecimentos próprios.

Tabela 1. Atendimento dos estabelecimentos próprios.

INSTITUTO	Nº MENORES	FAIXA ETÁRIA sexo	ATENDIMENTO	LOCALIZAÇÃO
Modelo	330	13 a 18 masculino	Menores vindos da triagem	Capital
D ^a Paulina S. Queiroz	125	5 a 18 masculino	Deficientes mentais educáveis	Capital
Casa Aprendizado Doméstico	50	12 a 18 feminino	Normais, com problemas leve de conduta, deficientes mentais educáveis	Capital
Instituto Batatais	520	3 a 18 anos masculino	Menores vindos da triagem	Batatais
Santa Emília	80 internos 150 semi-internos 400 externos	7 a 18 masculino	Menores da baixada santista	Guarujá
Anita Costa	228	7 a 14 masculino	Menores vindos da triagem	Lins
Margarida Galvão	170	3 a 14 masculino feminino	Menores vindos da triagem	Jacareí
Itapetininga	220	7 a 18 masculino	Deficientes mentais educáveis	Itapetininga
Iaras	240	7 a 18 masculino	Normais e deficientes mentais educáveis	Iaras
Mogi Mirim	120	14 a 18 masculino	Infratores	Mogi Mirim
Colônia de férias Álvaro Aguião	150	Todas as faixas etárias Masc. Fem.	Menores em férias procedentes dos estabelecimentos próprios da fundação	São Vicente
Casa Maria Auxiliadora	120	14 a 18 feminino	Menores com problemas de conduta, saúde, personalidade.	Capital
Ribeirão Preto	170	14 a 18 masculino	Infratores nos diversos graus	Ribeirão Preto
Alfonsianum Antigo seminário dos padres	360	12 a 18 masculino	Menores abandonados	Cotia

Fonte: documentos internos da FEBEM, 1975

Toda organização estrutural e os programas de atendimento da FEBEM/SP atendiam ao disposto na Política do Bem-Estar do Menor, o estabelecido dentro do 1º Código de Menores ainda vigente, absorvendo nas unidades de internação, crianças e adolescentes abandonados, carentes e infratores.

Em 1976, no âmbito internacional, é instituído pela Assembléia Geral das Nações Unidas, o Ano Internacional da Criança em 1979 que deveria constituir-se num ano de ação nacional, voltado para a melhoria da condição da criança. A partir de então se inicia uma

mobilização geral em torno das questões da infância no país e em São Paulo, quando é criado o Movimento em Defesa do Menor.

No final da década de 70, a FEBEM/SP começa a viver um clima de intranquilidade. Rebeliões, fugas, denúncias faziam parte do cotidiano da instituição ao mesmo tempo em que o foco sobre a infância se fazia ainda maior, pois se tratava do Ano Internacional da Criança. A instituição precisava de soluções urgentes para retomar o trabalho dentro da normalidade, revertendo a situação e conseqüentemente a imagem perante a opinião pública. Era necessário elaborar um amplo programa que vislumbrasse soluções para equacionar o problema dos menores internos de conduta anti-social. Dentre as providências necessárias à adequação das unidades destinadas aos menores infratores definidas a partir da classificação de atendimento pelo grau de periculosidade e faixa etária. Outras providências referiam-se aos recursos humanos com técnicos preparados para os programas específicos.

Em 1980 novas diretrizes e objetivos específicos foram estabelecidos para a FEBEM/SP, incluindo a reorganização das suas unidades de atendimento.

As unidades de atendimento denominadas Unidades Operacionais subdividiam-se, conforme suas características, em Unidades de Recepção, Triagem, Educacionais, Núcleos Profissionalizantes e Pensionatos. Os estabelecimentos de Recepção eram responsáveis pela realização da triagem inicial do menor encaminhado pelo juizado de menores, pela polícia, pelos pais e ou responsáveis, permanecendo o menor, nesse estabelecimento, por até 72 horas. O segundo estágio do atendimento acontecia nas Unidades de Triagem onde, por um período de 90 dias, eram realizadas atividades ocupacionais, de recreação e lazer. Ainda nessas unidades, realizava-se levantamento bio-psico-social e pedagógico, complementando a análise da triagem inicial. O encaminhamento dos menores para a escolarização no ensino regular ou em programas especiais, alfabetização e supletivo (terminologia utilizada à época) acontecia após avaliação do nível de escolaridade realizada por pedagogos. As Unidades Educacionais ofereciam cursos regulares, supletivos, classes especiais e atividades educacionais informais, enquanto os pensionatos preparavam os adolescentes de 14 a 18 anos, para o estudo e o trabalho na comunidade. O primeiro pensionato foi instalado em 1984 para atender somente a meninos, como uma extensão da Unidade Educacional-21, do Complexo Tatuapé. Na seqüência, em 1991, mais dois pensionatos foram implantados como extensão da Unidade Educacional e de Permanência do Complexo Imigrantes, com o objetivo de atender adolescentes do sexo feminino.

Com essa reorganização, as Unidades de Triagem atendiam a menores de forma diferenciada, segundo as categorias: abandonado, carente, infrator, faixa etária e gênero. A

primeira Unidade de Triagem denominada Sampaio Viana, (UT.1), no bairro do Pacaembu, funcionou no mesmo espaço físico onde foi instalada a primeira Roda dos Expostos em São Paulo. Nessa unidade eram atendidos os menores abandonados e assistidos do sexo masculino e feminino, na faixa etária do zero aos 6 anos e 11 meses. As unidades localizadas na região da Raposo Tavares, Vila Maria, Mooca, atendiam à mesma categoria de menores abandonados e assistidos, diferenciando na idade e gênero. O menor considerado infrator penal era atendido nas Unidades do bairro do Tatuapé, Vila Maria e no município de Ribeirão Preto. A tabela abaixo detalha esse atendimento.

Tabela 2. Unidades de Triagem

UNIDADES DE TRIAGEM			
LOCALIZAÇÃO	ATENDIMENTO	FAIXA ETÁRIA	LOTAÇÃO e GÊNERO
Pacaembu	Abandonados/ Assistidos	0 a 6 anos e 11 meses	400 – M e F
Pacaembu	Gestantes/mães e filhos	13 a 18 anos	42 - Feminino
Tatuapé	Infrator penal	0 a 4 anos	Crianças – M e F
Tatuapé	Abandonados/ Assistidos/Deficientes	14 a 18 anos	300 - M
Mooca	Abandonados/ Assistidos	7 aos 18 anos	80 - M e F
Vila Maria	Abandonados/Assistidos/ Infratores	7 aos 14 anos	164 - F
Raposo Tavares	Abandonados/ Assistidos	14 a 18 anos	160 - F
Ribeirão Preto	Infrator Penal	5 a 13 anos	340 - M
		14 aos 18 anos	30 - M

Fonte: documentos internos da FEBEM.

Na verdade, essas grandes unidades possuíam uma estrutura e um modelo de atendimento de segregação de crianças e adolescentes da sociedade, fossem eles abandonados, carentes ou infratores. Eram muitas as críticas referentes ao atendimento nessas unidades, dentre elas, a superlotação, a insuficiência quantitativa e qualitativa de técnicos. Por tudo isso, eram consideradas, como depósito de seres humanos. Outra crítica ainda recaía sobre a organização das unidades que funcionavam como abrigos, dividindo as crianças por faixa etária e sexo, fazendo com que irmãos vivessem separados dentro da própria unidade, ou viessem a se separar quando um deles atingisse a idade limite.

A superlotação das unidades era fato notório. As *saídas não autorizadas* (fugas) eram constantes, talvez uma forma de denunciar o frio modelo de atendimento; (...) O trabalho limitava-se à permanência dos menores no abrigo, ao contrário de buscar as condições de seu retorno à família ou sua colocação em família substituta.

Crianças e adolescentes ficaram esquecidos por suas famílias, um aglomerado de abandonados à criação pela própria instituição. (MARICONDI, 1997, p.15-16)

Dados estatísticos da época mostram que apenas 30% das crianças abrigadas encontravam-se em situação de abandono. Os demais, 70%, possuíam família e estavam internados principalmente por problemas de carência econômica, maus tratos, problemas habitacionais e conflitos emocionais.

Esses problemas estavam inseridos num contexto social, político e econômico que caracterizou a década de 80. Ao mesmo tempo em o país vivia um processo de redemocratização, a economia vivia momentos de estagnação com altas taxas de inflação, de implantação de planos econômicos, na tentativa frustrada de conter a inflação: Plano Cruzado, Plano Bresser, Plano Verão, tudo isso aprofundando os desníveis sociais. O Estado de São Paulo, caracterizado como um estado economicamente forte, de concentração de grande parte da riqueza nacional, continuava atraindo a migração e explodindo demograficamente, apesar de estar passando nessa época por transformações sócio-econômicas, reflexo da conjuntura nacional. Assim, em São Paulo, principalmente na região metropolitana, a população sofria as conseqüências desse quadro econômico.

Nos últimos 20 anos, a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) passou por grandes mudanças socioeconômicas e demográficas.(...) a região experimentou uma sensível deteriorização das condições materiais de vida de seus habitantes, expressa pelo aumento da pobreza e da concentração de renda, pela explosão dos problemas habitacionais e de infra-estrutura e, sobretudo, pela precarização progressiva das condições de inserção econômica de sua população (CUNHA e DEDECCA, 2000, p.97).

O advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, no primeiro ano da década de 90, trouxe um significativo marco legal na história da proteção da criança e do adolescente no Brasil. Respeitando as normativas internacionais, essa legislação veio resgatar juridicamente a atenção, com prioridade, para todas as crianças e adolescentes, reconhecendo-lhes a condição de cidadãos.

A FEBEM/SP, por força dessa legislação, realiza mais uma reorganização em suas unidades de atendimento e vive um período de transição. O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente distingue medida de proteção e medida sócio educativa, sendo o atendimento em abrigo categorizado como medida protetiva.

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados: (...). Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente

poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: (...) VII – abrigo em entidade; (...) Parágrafo único. O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade (ECA, 1990).

Assim, em 1992, a FEBEM /SP passa a ser vinculada à Secretaria Estadual do Menor, e uma nova proposta educacional é elaborada para o atendimento nas grandes unidades, incluindo aí o Projeto Casas de Convivência, que tinha como referência a organização familiar. Crianças e adolescentes foram transferidos para casas e pensionatos dentro desse novo modelo, em que era possibilitado aos abrigados, o convívio social. Esse modelo mostrou alguns avanços no resgate da auto-estima das crianças abrigadas e no restabelecimento do vínculo familiar.

Em meados da década de 90, em cumprimento às diretrizes estabelecidas pelo governo do estado, o atendimento em abrigo para crianças necessitadas de medidas de proteção é gradativamente transferido para organizações não governamentais, por meio de convênios que recebiam apoio técnico e financeiro. A FEBEM/SP reorganiza-se para atender apenas ao adolescente autor de ato infracional, passando a ser um órgão executor de medidas sócio-educativas.

No final dessa mesma década é criado um grupo de trabalho na Assembléia Legislativa do Estado, sob a coordenação do deputado Renato Simões, para discussão e apresentação de propostas referentes à situação da FEBEM. Esse grupo de trabalho, composto por representantes dos poderes executivo, legislativo e judiciário, junto com a sociedade civil e entidades representantes da área dos direitos da criança e do adolescente, tinha como propósito discutir e apresentar propostas que pudessem colaborar com a solução dos problemas da instituição FEBEM, considerados urgentes e graves. Tais problemas diziam respeito à superlotação das unidades de internação, a centralização do atendimento e a existência de grandes complexos, cujo modelo contrariava o disposto no artigo 94, inciso III, do ECA, em que aos internados deve ser oferecido atendimento personalizado, em pequenas unidades e grupos. Solucionar esses problemas demandava a construção de novas unidades e uma expansão da rede de serviços em meio aberto, vez que, o número de internos no período de 1995 a 1998 aumentou consideravelmente, chegando ao pico de 96%, passando de uma média mensal de 2037 adolescentes internos em 1995 para 3999 em 1998.

Diante desses problemas e após discussões realizadas pelo grupo de trabalho constituído na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, foram apresentadas à Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social propostas referentes a: descentralização pela regionalização e municipalização; descentralização do atendimento por meio de

Entidades Sociais e, dentre outras propostas, a implantação de um novo modelo pedagógico. Propostas estas que foram referendadas pela Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, pois, eram compatíveis com as diretrizes de descentralização do governo do estado, além de atenderem ao preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Ademais, o próprio governador, em entrevistas concedidas inclusive a programas televisivos, como por exemplo “Roda Viva”, consciente da sua responsabilidade, reconheceu a necessidade de mudança. O texto de abertura do programa dizia:

No plano político o Governador Mário Covas assumiu um novo comportamento colocando-se no centro dos principais conflitos de São Paulo (...) Recentemente, na pior rebelião de internos da FEBEM, Covas pegou nas próprias mãos o controle e repreendeu funcionários, criticou a falta de modernização e anunciou uma nova FEBEM: descentralizada, com novas formas de tratamento para criança e adolescentes infratores (SÃO PAULO, 1999).

Perguntado pela jornalista integrante do programa se o governador pensava em deixar um projeto no seu governo, para o futuro da FEBEM, o governador Mário Covas responde:

O Projeto de descentralização e regionalização. Reuni Ministério Público, tribunal da Justiça, Assembléia Legislativa e expus o projeto por inteiro. Isso demorou 4 horas e no dia seguinte uma audiência pública e quem quis ir, foi; imprensa, rádio, televisão, lideranças de Organizações não governamentais, e nos intervalos de tempo, a audiência durou das duas e meia às sete e meia, discuti todos os ângulos do projeto que apresentamos, aliás com aplausos gerais (SÃO PAULO, 1999).

Ao se referir às questões educativas, o governador acrescenta: “O adolescente vai passar por um processo sócio-educativo; não é só escola, é ressocialização.”

Assim, inicia-se a elaboração de um projeto de implantação de internatos regionalizados cujo objetivo era implementar no Estado de São Paulo uma nova visão do adolescente em conflito com a lei. Esse projeto, elaborado por uma equipe técnica da FEBEM/SP, aborda desde a estrutura física à organizacional, com destaque para o projeto pedagógico.

A implantação de internatos regionalizados se fazia necessária não só pela exigência legal no que dizia respeito ao atendimento em unidades menores, como também para facilitar a reinserção do adolescente na família e em sua comunidade de origem. Dados estatísticos da época demonstram que do universo de adolescentes internados em unidades concentradas na capital, aproximadamente 30% procediam do interior. Esses dados foram utilizados como indicadores de demanda na escolha das regiões indicadas para construção de novas unidades, considerando as de maior demanda.

Dentro da nova visão do adolescente em conflito com a lei, proposta por esse projeto, a estrutura física previa tanto para as novas unidades como para aquelas que seriam reorganizadas espaços físicos diferenciados para o atendimento ao adolescente no aguardo de decisão judicial, previsto no Artigo 108 do ECA e para o adolescente em cumprimento de medida sócio-educativa pelo artigo 122, da mesma legislação. Registra-se então uma nova configuração das Unidades de Internação Provisória e das Unidades de Internação com capacidade para 24 e 48 adolescentes respectivamente, e espaços físicos mais adequados para o desenvolvimento de atividades de caráter sócio-educativo na perspectiva de, na organização do espaço físico, poder auxiliar na superação das práticas repressivas e ou correccionais ainda presentes na instituição. Embora o ECA não determine o número de adolescentes por unidade das entidades que desenvolvem programas de internação, prevê, conforme artigo 94 e inciso III, a oferta de atendimento personalizado para esses adolescentes, em pequenas unidades e em grupos reduzidos.

Essa nova configuração não se traduzia apenas na organização do espaço físico, mas na implantação de um projeto pedagógico que colocasse a educação no centro do trabalho das medidas sócio-educativas. Neste sentido, a proposta era que as atividades pedagógicas constituíssem o núcleo do cotidiano nos locais de atendimento, necessitando serem desenvolvidas com qualidade suficiente para repercutirem positivamente e provocarem uma nova organização dos espaços de convivência pautada pelo respeito às diferenças, pela valorização da vida e por relações solidárias.

O projeto pedagógico proposto traz um diferencial fundamentado no princípio do diálogo, da tolerância, do respeito ao ser humano, do acreditar no adolescente e na sua capacidade de reelaborar seu projeto de vida. Esse projeto explicita as bases éticas, bases organizacionais e bases pedagógicas, propondo uma intervenção educativa e não corretiva ou repressiva. O foco agora é o adolescente que cometeu o ato infracional e não a infração cometida por ele, ou seja o investimento deve estar direcionado para a intervenção educativa.

Esse projeto tem a sua implantação no último ano da década de 90 e, desde então, as unidades da instituição FEBEM vêm promovendo ajustes na sua organização e no desenvolvimento do seu trabalho, na direção da nova cultura implantada.

Mais uma vez a FEBEM/SP vive outros momentos de transição no curso dos anos que seguem à implantação desse projeto. A partir do ano de 1999, até 2006, os grandes complexos foram sendo gradativamente desativados, como por exemplo, o conhecido Complexo Imigrantes, em seguida os Complexos Tatuapé e Franco da Rocha. Esses complexos agregavam unidades responsáveis pelo atendimento de um número relativamente grande de

adolescentes incluídos na categoria do ato infracional cometido, graves e ou gravíssimos. Paralelo à desativação do Complexo Imigrantes e das grandes unidades nos Complexos Franco da Rocha e Tatuapé, dá-se a implantação das Unidades de Internação Provisória e Unidades de Internação para atender a agrupamentos menores de internos, distribuindo-as pelas regiões do Estado em que a demanda demonstrou se necessária.

Durante a implantação do projeto de descentralização político-administrativa do atendimento social, envolvendo a regionalização e a municipalização desse atendimento, a instituição FEBEM teve a sua vinculação a Secretarias de Estado, alterada por três vezes.

Em 2001 a instituição esteve vinculada à Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer, em 2003 essa vinculação foi transferida para Secretaria da Educação, pelo Decreto nº 47.567 de 1º de janeiro de 2003 e em 2005 passa a vincular-se à Secretaria da Justiça mantendo-se até o momento.

Apesar da alteração na vinculação da FEBEM às Secretarias Estaduais, o projeto de descentralização político-administrativo, no atendimento social aos adolescentes, contando com a participação da população, não foi interrompido, até porque esse projeto representava e representa a consolidação do artigo 204, em especial nos incisos I e II, da Constituição Federal de 1988:

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social previstos no artigo 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 a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social ;

II-participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

A descentralização como antecipação desse projeto e como meta da FEBEM e da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social teve início em 1997, quando foram construídos internatos na região do litoral, cidade do Guarujá, e na região do interior do estado, sendo um em São José do Rio Preto e outro em Campinas.

Todo esse processo de regionalização e descentralização do atendimento ao adolescente em conflito com a lei enfrentou inúmeras dificuldades. Além da reorganização interna que passava, inclusive pela implantação de um novo modelo de gestão, a dificuldade de aceitação das autoridades municipais, em especial dos poderes executivo e legislativo, para implantação de unidades FEBEM, no município ou região. Na entrevista concedida ao programa “Roda Viva” da TV Cultura, em novembro de 1999, logo após o triste episódio de

uma grande rebelião no Complexo Imigrantes da FEBEM/SP, o governador Mário Covas faz um desabafo:

A reação para levar uma instalação da FEBEM para o município é muito significativa. A população reage, a Câmara reage, o Prefeito reage (...) Você encontra uma resistência muito grande para fazer a instalação em qualquer cidade porque, afinal, as autoridades refletem o sentimento da população. Nós ainda temos um preconceito muito grande nessa área.(...) Isso tudo generaliza, torna-se mais difícil, você acaba com isso centralizando demais (SÃO PAULO, 1999).

O ano de 2006 foi marcado por grandes avanços na implementação do projeto de descentralização e regionalização, podendo ser destacado o processo de desativação das grandes unidades do Complexo Tatuapé e a inauguração de diversas unidades de internação e internação provisória na região da grande São Paulo e interior do estado.

O governo do Estado de São Paulo, dando continuidade ao plano de municipalização e regionalização da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, anunciou a construção de 41 novas unidades de internação, que serão construídas nas cidades que apresentam as maiores demandas de adolescentes internados. (...) Com a decisão de construir as novas unidades o Governo do Estado de São Paulo vai desativar uma parte do Complexo do Tatuapé e no lugar será criado o Parque Estadual do Belém (FEBEM, 2007).

Essas novas unidades contam com a co-responsabilidade da sociedade civil, por meio de parcerias firmadas entre a instituição e entidades que prestam atendimento na área da infância e juventude, na região e ou no município de instalação da Unidade CASA- Centro de Atendimento Sócio-educativo ao Adolescente.

Ainda dentro do processo de descentralização, em 2006 foram criadas dez (10) Divisões Regionais, abrangendo as regiões Metropolitana, incluindo a Grande São Paulo, litoral e interior, para atenderem a grupos de unidades pertencentes a municípios próximos e ou regiões, como o caso do município de São Paulo. Há uma nova configuração da estrutura organizacional para a Diretoria Técnica, que conta com a Superintendência Pedagógica, Superintendência de Saúde, Superintendência de Segurança e Assessorias: Semi liberdade e Meio Aberto – Liberdade Assistida. A Superintendência Pedagógica compreende todo o setor pedagógico composto pela Área Escolar, Educação Profissional, Arte e Cultura, Educação Física e Esporte, Assistência Religiosa, cuja proposta é de uma ação integrada para o plano individual de atendimento.

Outro fato extremamente importante, coerente com a legislação vigente e com a proposta atual da instituição, considerado um grande marco e avanço dentro desse contexto

foi a alteração da denominação FEBEM para Fundação CASA. Em 23 de dezembro de 2006 é publicada a Lei Estadual nº 12.469/06, sancionada pelo então governador Cláudio Lembo, alterando o nome da Fundação do Bem Estar do Menor – FEBEM para Fundação Centro de Atendimento Sócioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA.

O processo de alteração da denominação, contou com a participação de representantes dos funcionários de todas as áreas da Fundação, no encontro Estadual de Dirigente e Equipes da FEBEM, realizado em 2005, ocasião em que sugeriram dezenas de nomes. Os nomes sugeridos foram submetidos à votação, pelo grupo total de funcionários da FEBEM, no período de abril a julho de 2006, sendo finalmente escolhido o nome C.A.S.A. A mudança de nome é relevante na medida em que além de atender ao aspecto legal prescrito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, reflete a mudança de mentalidade com a efetivação do projeto de descentralização que inclui a desativação das grandes unidades e a construção de unidades menores, com ênfase no pedagógico e na participação da sociedade civil promovendo a co-gestão das unidades de internação.

Atualmente a Fundação CASA, presta assistência a 24 mil adolescentes⁵ com programas sócio-educativos incluindo as medidas de meio aberto e medidas de internação. Para as medidas de internação, a Fundação CASA conta com 96 unidades distribuídas pelas regiões do litoral, interior, Grande São Paulo e região Metropolitana do estado, sendo 31 Unidades de Internação Provisória e 65 Unidades de Internação para atender a aproximadamente 5.600 internos.

O atual governador cujo mandato iniciou-se em janeiro deste ano, afirma que o processo de descentralização e regionalização terá continuidade.

Governador inaugura o Centro de Atendimento Sócio-educativo (CASA) de Araçatuba. Em seu discurso, Serra lembrou que manterá a política de descentralização das unidades de internação. Ele observou que as pequenas unidades permitem maior aproveitamento pedagógico dos internos. Outro ponto favorável a essa postura, segundo Serra, é a proximidade entre internos e os seus familiares (FUNDAÇÃO CASA, 2007).

A presidente da Fundação CASA também confirma a continuidade desse processo para 2007 e se pronuncia durante a inauguração de uma unidade em Araçatuba no último 9 de fevereiro, prevendo a inauguração de mais unidades.

⁵ Portal do Governo do Estado de São Paulo, Fundação CASA, acesso em 18 de fevereiro de 2007.

De acordo com a presidente da Fundação CASA, (...) a previsão é que somente em 2007, pelo menos outras 20 unidades sejam inauguradas em vários municípios. Ela disse que o projeto pedagógico implantado nas unidades tem contribuído para reduzir o número de internos. *Quando assumi eram 6,8 mil menores em todo Estado. Hoje são pouco mais de cinco mil. É a primeira vez que conseguimos diminuir o número de internos (...).* (FUNDAÇÃO CASA, 2007).

O aspecto quantitativo de atendimento ao adolescente infrator em situação de internação e de internação provisória, destaca o estado de São Paulo, no âmbito nacional. Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada do Ministério da Justiça, Departamento da Criança e do Adolescente, revela que, em 2002, das 190 instituições de internação e internação provisória do país, 35% concentrava-se na FEBEM de São Paulo com 66 unidades em atendimento a 4.429 adolescentes, nos meses de outubro e novembro de 2002 o que correspondia a 46,45% do total de 9555 adolescentes internos no país. (Anexo C). Um levantamento mais recente,⁶ mostra que dos adolescentes que são atendidos pelo sistema sócio-educativo no país, 50% concentram-se em São Paulo o que corresponde a 0,4% do total da população do estado na faixa etária dos 12 aos 18 anos.

Remetendo-se ao pronunciamento citado acima e, considerando que em 2005 a FEBEM atendia a 6.800 adolescentes em 77 unidades, pode-se afirmar que no período de 2002 a 2005 houve um crescimento de 57,13% no número de unidades de internação correspondendo em média a 16,26% ao ano e 53,53% de aumento no número de adolescentes atendidos, correspondendo em média a 15,36% ano. Esse percentual altera-se em relação ao número de unidades que hoje já chega a 96 e também com relação ao número de internos em que se observa uma redução no período de 2005 a início de 2007, mantendo o diferencial São Paulo no atendimento ao adolescente infrator, no âmbito nacional.

Ainda referindo-se ao projeto pedagógico, também citado no pronunciamento da presidente da FEBEM, além da escolarização, o adolescente é envolvido em outras atividades consideradas de cunho educacional. Assim, no contra turno da escola são desenvolvidas oficinas profissionalizantes, capacitando-os em diversas áreas como: informática, elétrica, panificação, gastronomia, áudio-visual, pintura e outras. Na área esportiva, a FEBEM oferece como complementação da escolarização, as modalidades de atletismo, futebol, futsal, handebol, xadrez, skate, basquete, surf e como atividades culturais, oficinas artísticas e culturais abrangendo artes visuais e cênicas, música, dança e fotografia.

⁶ Levantamento da Subsecretaria da Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente/SEDH baseado em informações fornecidas pelos estados, Janeiro/2004.

Pesquisa realizada em 2006 pelo Instituto UNIEMP para a FEBEM/SP sobre o perfil dos adolescentes internos na Fundação revelou a forte presença de fatores como carência e desagregação familiar, identificados por mães abandonadas, pais ausentes, filhos de diferentes pais, parentes próximos envolvidos com droga e o mundo do crime. Outra questão dentro da categoria “família e comportamento”, que chamou a atenção nessa pesquisa foi a marca do período de adolescência desses internos. Marca essa que se dá mais pela violência com que se defrontam do que pelas mudanças do corpo e por toda uma situação de experimentação e conflitos gerados por essa situação, considerados normais para esse período. A porta de entrada para o mundo do crime geralmente se dá pela necessidade de prestígio, independência e, para isso, o acesso rápido ao consumo.

2.2 A escolarização na FEBEM/SP

Anterior à denominação FEBEM/SP, formalizada em 1976, a Fundação Pró-Menor, que havia herdado as unidades da Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado, possuía dentro da sua organização quatorze unidades educacionais para atendimento a crianças e adolescentes categorizados como normais, excepcionais, carentes, abandonados, infratores leves, médios e graves, de ambos os sexos, na faixa etária dos 3 aos 18 anos.

O documento interno da FEBEM sobre a situação do atendimento educacional nas unidades, traz uma caracterização da clientela por faixa etária e escolaridade, revelando o tipo de ensino oferecido, locais de atendimento e a defasagem idade e série das crianças e adolescentes internados.

A coleta de dados realizada em dezembro de 1975 e registrada nesse documento, mostra que das crianças com idade entre 3 e 6 anos, representando 6,9% da população atendida, possuíam como “escolaridade” os níveis: jardim, pré-primário, classe especial e sem escolaridade. Esses registros não apresentam o percentual por nível de escolaridade. Outro bloco dessa coleta de dados, refere-se a crianças entre 7 e 11 anos, representando 26,3% dos internos, com níveis de escolaridade: jardim, pré-primário, classe especial, 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série, sem escolaridade. Os adolescentes de 12 aos 17 anos apresentavam como nível de escolaridade: 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série, diplomados, mobral, supletivo, classe especial, nenhuma escolarização. Ainda com idade ignorada aparece como de 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série, classe especial e sem escolaridade, representando esse bloco 1,5% dos internos atendidos.

Ainda que nesse documento não apareça o percentual por nível de escolaridade, é possível afirmar a ocorrência de defasagem entre idade e série, considerando que no bloco dos adolescentes de 12 a 17 anos representando 64,6% dos internos, ou seja, o maior percentual, aparece na categorização por nível de escolaridade, 1ª a 4ª série, MOBREAL (destinado apenas a alfabetização), supletivo e ainda os adolescentes na categoria, sem escolarização. Da mesma forma no bloco das crianças entre 7 e 11 anos aparecem as categorias jardim, pré-primário e sem escolaridade, a defasagem idade e série também está presente.

No contexto da educação nacional à época, vigorava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 em que o ensino de 1º grau, correspondendo às oito primeiras séries de escolarização, para crianças e adolescentes dos 7 aos 14 anos, era obrigatório e o atendimento acontecia preferencialmente, em uma única escola. Diferentemente da Lei de Diretrizes e Bases, anterior, a de nº 4024/61, o ensino obrigatório era organizado em dois níveis o primário correspondendo de 1ª a 4ª série e o ginásio mais quatro anos na seqüência da organização didática prevista. Destaca-se ainda que na passagem do primário para o ginásio o aluno devia submeter-se a um processo seletivo, o que aumentava a dificuldade de acesso daqueles que terminavam o primário e pretendiam continuar cursando o ginásio.

Considerando a idade e a escolaridade dos internos na Fundação Pró-Menor até meados da década de 70, podemos afirmar que os adolescentes cuja faixa etária correspondia ao maior percentual de atendimento, ou seja, dos 12 aos 17 anos, iniciaram a escolarização ainda na vigência da Lei de Diretrizes e Base 4024/61, em que o ensino era organizado de forma seriada, e apresentava um caráter bastante seletivo. Acredito ser esse um dos fatores, dentre outros, de caráter sócio-econômico, que possa explicar o descompasso entre idade e série, incluindo aí as crianças e adolescentes em idade escolar porém, sem escolarização.

A Fundação Pró-Menor oferecia a escolarização aos seus internos em escolas organizadas na própria unidade de atendimento e em escolas da comunidade, sendo que quase 80% dos internos eram atendidos dentro da própria unidade, em curso regular e supletivo (terminologia utilizada à época). Nas unidades eram oferecidas também atividades de caráter social: comemoração de aniversário, datas comemorativas, contatos com a comunidade por meio das festas cívicas, sociais e religiosas. Havia ainda Educação Musical com organização de bandas, fanfarras, coral, aulas de música; estudo dirigido que envolvia acompanhamento escolar e recuperação; educação informal com palestras, orientação de hábitos higiênicos, alimentares e outros, compunham o rol de atividades das unidades, consideradas educacionais. Fazia parte do corpo de funcionários responsáveis pela educação o Orientador

Educacional, Orientador Pedagógico, Monitor-professor, Professor, inspetor de alunos e recreacionista, que cooperava com professor de Educação Física.

Esse documento interno da FEBEM sobre o processo de escolarização nas unidades aponta algumas dificuldades no desenvolvimento do trabalho educacional, dentre eles, a escassez de pessoal especializado, a matrícula dos alunos nas escolas da comunidade, o descompasso da escolarização dos internos (muitos não frequentavam regularmente as escolas por ocasião da internação) e problemas associados a documentação escolar ou à regularização dessa documentação.

No Parecer do Conselho Estadual de Educação de nº 92/77, aprovado em 16 de fevereiro de 1977, o Regimento Escolar e os Planos de Cursos referentes ao Ensino de 1º grau e Supletivo para as Unidades Educacionais da FEBEM / SP, consta que a solicitação de autorização para funcionamento de cursos regulares e supletivos nas unidades educacionais mantidas pela Fundação foi encaminhada em dezembro de 1975, quando essa Fundação ainda era denominada Pró-Menor. Consta ainda do relatório desse parecer uma justificativa pelo tempo decorrido entre a solicitação e a aprovação do Regimento e Planos de Curso. O processo requereu inúmeras alterações para atender às disposições legais da LDB 5692/71, normas dos Conselhos Federal e Estadual de Educação e somente em 10 de junho de 1976 a FEBEM retorna o processo que ainda necessitava de reformulações, concluídas totalmente em fevereiro de 1977, sendo então possível, a emissão do parecer 92/77, que teve como relator o Conselheiro João Baptista Salles da Silva. Em janeiro desse mesmo ano, a FEBEM solicita, e é atendida pelo CEE, a convalidação dos atos escolares, praticados durante o ano de 1976.

A FEBEM / SP, a partir de 1977, oferece e mantém nas quatorze unidades educacionais em funcionamento, vinculadas diretamente à Diretoria Técnica, o Ensino de 1º grau de 1ª a 8ª série e o Ensino Supletivo nas modalidades: alfabetização, suplência I e II, qualificação profissional I e cursos intensivos de qualificação profissional. Com uma organização escolar que prevê direção e corpo docente com profissionais qualificados, professores e instrutores habilitados, e uma organização didática com cursos regular e supletivo, atende, conforme artigo 54 do regimento escolar, todos os alunos internos, semi-internos e externos, cadastrados na FEBEM.

Em 1986, um novo Parecer do Conselho Estadual da Educação de nº 1692/86, que teve como relatora a Conselheira Cecília Vasconcellos Guaraná, autoriza a instalação e o funcionamento do Núcleo Escolar “Lygia de Carvalho Gramani”, sediado em São Paulo, capital, no Complexo Tataupé. Publicado no DOE de 13 de janeiro de 1987, esse núcleo promove um atendimento parcial da demanda, com aulas ministradas por monitores, para o

curso de suplência I, de 1ª a 4ª série, utilizando-se do material didático da Fundação Educar. Em 1988 a FEBEM contrata sete professores para o Núcleo Escolar e estabelece convênio com a Fundação Educar para realização de capacitação de professores e monitores.

Em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a escolarização torna-se obrigatória para a totalidade dos adolescentes privados de liberdade, inclusive quando a privação for de caráter provisório, período de aguardo da sentença judicial. Essa legislação traz novas exigências para a instituição e, em 1991, pelo Decreto Estadual 33.063, de 12 de março de 1991, o governo do estado transfere a Escola Oficina de 1º grau Profª Rosmay Kara José em funcionamento na capital, da Secretaria da Educação para a FEBEM. Essa transferência se dá considerando, dentre outros aspectos, a necessidade do atendimento educacional adequado à totalidade dos internos com frequências às aulas no interior das unidades ou nas dependências da Escola Oficina. Esse decreto, em seu artigo 7º, incumbe o Secretário da Educação de afastar junto à FEBEM professores para exercerem atividades docentes nessa escola e, no artigo 8º, delega à própria FEBEM a competência para designar direção e pessoal técnico administrativo. Trata ainda esse decreto da caracterização da escola como Escola Oficina em Caráter de Experiência Pedagógica, integrada ao Sistema Estadual de Ensino. Fisicamente a Escola Oficina de 1º grau Profª Rosmay Kara José passou a funcionar no Complexo do Tatuapé.

Passados três anos e meio de funcionamento da Escola Oficina, o então Governador Luiz Antonio Fleury Filho, considerando que a escola vinha atendendo aos objetivos que justificaram a sua transferência bem como a necessidade de ampliar a oferta de estudos a fim de suprir a escolarização regular dos educandos assistidos pela Fundação, cria o Núcleo Educacional, institucionalizado pelo Decreto 39.275, de 26 de setembro de 1994. O Núcleo Educacional adotou as normas regimentais e pedagógicas da Escola Oficina, que passou a ser sede vinculadora das unidades existentes, como do Complexo Tatuapé, Parada de Taipas, Encosta Norte, Vila Conceição, Complexo Imigrantes, Itaquaquetuba, Ribeirão Preto e outras que viessem a ser criadas, cabendo à Secretaria da Educação a supervisão das unidades integrantes do núcleo, bem como a definição do módulo de professores e a forma de seleção.

Essa estrutura organizacional se mantém ao longo dos 6 anos subseqüentes, sendo adotadas providências no sentido de melhorar as condições do trabalho a ser desenvolvido. Assim, algumas Resoluções foram publicadas pelas Secretarias de Estado envolvidas, como em 1994, a Resolução Conjunta da Secretaria da Educação e Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social nº1 de 11/11/94, que definia os compromissos de cada órgão no processo de atendimento escolar à população da FEBEM. Outra legislação que disciplinou a matéria, foi a

Resolução da Secretaria da Educação nº 61, em 1998, dispondo sobre a autorização e funcionamento de classes na FEBEM, a qualquer época, assim como a ampliação e ou redução do número de classes. Nessa ocasião, a FEBEM já havia revisto sua missão e o atendimento se dava aos adolescentes em conflito com a lei, tendo a internação como medida aplicada.

No último ano da década de 90, com o início do processo de descentralização e regionalização, as Unidades que compunham o Complexo Raposo Tavares vinculam-se a uma escola, da área de jurisdição em que estão inseridas. O ano 2000 foi o marco no processo de implantação da descentralização e regionalização, também no atendimento escolar. Nesse ano, as classes em funcionamento nas Unidades de Internação da FEBEM, antes vinculadas ao Núcleo Educacional, passaram a ser vinculadas a uma escola da rede estadual e respectiva Diretoria Regional de Ensino, conforme a localização geográfica da unidade FEBEM, permanecendo essa organização administrativa, até o momento. Dessa forma, alunos internos são matriculados nas escolas vinculadoras, assim como os professores, que ministram aulas nessas unidades, são vinculados funcionalmente a essas escolas, embora alunos e professores fisicamente realizem o trabalho pedagógico no espaço das unidades de internação. Ainda nesse mesmo ano, dá-se início ao atendimento escolar em Unidades de Internação Provisória, para todos os adolescentes em cumprimento do artigo 108 do ECA, período de aguardo da decisão judicial por até quarenta e cinco dias. Por se tratar de um período relativamente curto e de caráter transitório, a escolarização para esses adolescentes foi objeto de discussões e negociações internas resultando numa proposta de atendimento diferenciado que mais tarde se concretizou como Projeto Educação e Cidadania, constituindo-se a partir de 2003, como currículo oficial das Unidades de Internação Provisória.

Nas Unidades de Internação permaneceu a oferta dos cursos, regular e supletivo, desenvolvidos inclusive por meio de Telessalas. Em 2003, uma comissão mista, composta por representantes das Coordenadorias de Ensino da Secretaria de Educação e representantes do Setor Pedagógico da FEBEM, a partir de demandas da própria FEBEM, realizou um estudo, sobre o atendimento escolar nessas unidades e, como resultado desse trabalho, a elaboração e posterior publicação da Resolução SE nº 142 de dezembro de 2003, que estabelecia novas diretrizes para a organização curricular nas unidades de internação. A organização curricular proposta nessa resolução considerou a defasagem idade e série e, assim como nas escolas da rede, adotou o programa classes de aceleração, para o ensino fundamental, curso regular e também a Educação de Jovens e Adultos – EJA, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio. Para o Ensino Médio também poderia ser adotado o curso regular. As

matrizes curriculares propostas estavam estruturadas em áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Todas essas opções tinham como objetivo atender à escolarização do adolescente interno, corrigir o fluxo escolar, trabalhar com uma proposta pedagógica mais adequada a faixa etária, a experiência de vida e com isso proporcionar uma escolarização mais significativa para o aluno. Além disso, a unidade de internação junto com a escola vinculadora e Diretoria de Ensino, analisando a realidade de cada unidade, poderiam optar pela matriz que melhor atendesse a sua necessidade. Essa organização curricular permaneceu até meados de 2005, quando aconteceu uma nova mudança no gerenciamento do setor pedagógico da FEBEM, apresentando à Secretaria de Educação a necessidade de revisão da proposta pedagógica e organização curricular. Do entendimento entre as instituições envolvidas, FEBEM e SEE, resulta o disposto pela Resolução SE 46, de 2005 e pela Portaria CENP, de 14 de julho de 2005, que organiza a escolarização dentro da modalidade EJA, desenvolvendo a proposta pedagógica do ENCEJA, permanecendo assim, até o momento.

É importante destacar que todas as unidades, hoje, contam com a escolarização básica nos níveis fundamental e médio, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação, provendo-as de professores habilitados e selecionados a partir de critérios que incluem o perfil para atuação nas unidades de internação. Além dos professores, são disponibilizados pela Secretaria de Educação, recursos materiais específicos para o desenvolvimento da escolarização e são promovidas ações de formação continuada, voltadas para a educação no contexto da medida sócio-educativa.

Esse quadro insere São Paulo, nos 99% das unidades que oferecem o ensino fundamental no Brasil e nos 75% das unidades com inserção da escola pública na própria unidade, conforme mapeamento realizado pelo IPEA em 2002⁷. O mapeamento mostra ainda que, no Brasil, 8% das instituições que atendem o adolescente em conflito com a lei, contratam professores com recursos próprios e apenas 63% oferecem o ensino médio. Esse mesmo documento aponta como dificuldade no atendimento escolar, a falta de professores habilitados e a falta de capacitação específica para esses professores realizarem o trabalho com o adolescente privado de liberdade.

Uma pesquisa realizada em 2006, pelo Instituto UNIEMP, sobre o perfil do adolescente da FEBEM/SP, na categoria que envolveu a escolarização, revelou que dentre os 1190 internos pesquisados, 96% do sexo masculino, com média de idade de 16,7 anos, sendo 69% considerados infratores primários, 59% estão no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), 9% no

⁷ Fonte: IPEA / MJ-DCA - Mapeamento Nacional da Situação das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade (set/out 2002)

Fundamental I (1ª a 4ª série) e 27% no Ensino Médio. A falta de interesse, 37%, foi o maior percentual para justificar a não frequência à escola. Com relação ao sentimento do adolescente pela escola, essa pesquisa revelou que fora da FEBEM o adolescente vê a escola como uma autoridade considerada por ele como inimigo que precisa ser combatido, assim como a polícia, as normas das instituições sociais e a sociedade de modo geral. Dentro da FEBEM a escola, para o adolescente, é ressignificada e alguns encontram na escola, na figura do professor o apoio de que precisam, chegando até relatarem que os professores dentro da FEBEM são mais atenciosos do que os da escola do “mundão”. Outros frequentam a escola porque são obrigados e há os que fazem da escola um alibi para o seu bom comportamento e apressamento da sua desinternação.

Essas questões são apontadas na etapa qualitativa da pesquisa realizada junto aos adolescentes internos da FEBEM, pelo Instituto UNIEMP, referente ao tema escola.

3 PROJETO EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA.

Aprender a viver junto, aprender a viver com os outros (DELORS,1999), um dos quatro pilares da educação, representa hoje um grande desafio de (re) aprendizagem de convivência na perspectiva da sociedade democrática que, ao mesmo tempo e tão contraditoriamente, apresenta enorme desigualdade social. Aprender a conviver implica conhecer, aceitar e respeitar as regras da organização social em que se está inserido e, dentro dessas regras, os direitos e deveres individuais e coletivos, públicos e particulares. Aprender a viver e conviver com cidadania, com responsabilidade sobre a própria conduta e com participação produtiva na sociedade; numa sociedade que se quer democrática, inclusiva e de estado de direito.

Benno Sander (2005) apresenta em sua obra algumas reflexões sobre o conjunto de esforços, na América Latina e em especial do Brasil, voltados para a construção de uma sociedade cidadã, com novas formas de educação e trabalho, pautadas na convivência humana. Nessas reflexões sobre a política social, o autor destaca o papel da educação e do conhecimento e afirma:

Existe abundante evidência empírica de que a educação está diretamente relacionada com a formação cidadã, a preparação para o trabalho e a consecução do desenvolvimento humano sustentável com equidade social. A educação deve ser, portanto, a prioridade de uma política social relevante- prioridade na alocação do orçamento público e prioridade nas preocupações das instituições da sociedade civil, em particular a família, a igreja e as múltiplas instâncias dos movimentos sociais de nossas comunidades. Essas preocupações devem centrar-se simultaneamente na extensão de aprendizagem e na melhoria da qualidade da oferta educacional (SANDER, 2005, p. 25).

O desafio de se trabalhar educação e cidadania torna-se ainda maior quando se trata de adolescentes em conflito com a lei, em cumprimento de medida sócio-educativa, numa unidade de internação. O sentimento de exclusão social desses adolescentes é muito forte, assim como o sentimento de vitimização pela desigualdade social e, conseqüentemente, o de injustiçado socialmente.

As Unidades de Internação Provisória (UIPs) se caracterizam pelo atendimento a adolescentes em conflito com a lei, em aguardo de decisão judicial, por um período de até

quarenta e cinco dias. São adolescentes ainda não sentenciados, atendidos com base no artigo 108 do Estatuto da Criança e do Adolescente e cuja internação tem o caráter de provisoriedade. Esses adolescentes, embora privados do direito à liberdade, não estão privados dos demais direitos, muito menos do direito à educação, assegurado a todos, indistintamente, pelo texto constitucional, como público e subjetivo.

Até época bem recente, nem sequer passava pela cabeça dos tratadistas esta idéia, hoje fundamental, da existência de direitos públicos e subjetivos. O reconhecimento de direitos públicos subjetivos começa a ser feito quando se constituem as primeiras formas de governo representativo. O legislador constituinte de 1988 não se contentou, porém, com a extensa lista de direitos consagrados (...), dedicou títulos especiais para disciplina da ordem econômica e financeira e da ordem social, assegurando novos direitos públicos subjetivos no plano da atividade empresarial, da saúde, da previdência e assistência sociais, da educação, da cultura, etc. (REALE, 2005, p.267,270)

O direito à educação para os adolescentes privados de liberdade, ainda que provisória, inscreve-se em normativas internacionais, como as Regras das Nações Unidas para proteção dos jovens privados de liberdade e, na legislação nacional, principalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Qualquer adolescente em idade de escolaridade obrigatória tem direito à educação adequada às suas necessidades e capacidades, com vistas à preparação da sua reinserção na sociedade.” (Regras das Nações Unidas para proteção dos jovens privados de liberdade. 1990) “Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas” (ECA, 1990; parágrafo único, art.123).

Por esta razão, o conjunto de medidas educativas deve prever, obrigatoriamente, a educação formal. Uma questão relevante, no entanto, impõe-se aos que são responsáveis por definições de políticas públicas para essa área, nas diferentes instâncias do poder: que escolarização oferecer a esse adolescente que está em situação de provisoriedade na instituição de internação? Como atender ao conjunto de adolescentes num programa único de escolarização considerando o fluxo diário de entrada e saída desses alunos na composição das turmas? Que currículo oferecer a esses adolescentes de forma a potencializar o seu tempo de permanência na unidade de internação, considerando ainda a diversidade de idade e série, história de vida e o momento por ele vivido?

Esses são alguns dos desafios no atendimento da escolarização no contexto da medida sócio – educativa, como direito público e subjetivo do adolescente, ainda que privado apenas provisoriamente da sua liberdade.

Promover a escolarização para adolescentes em cumprimento de medida sócio - educativa na internação provisória requer a adoção de política pública que, para além do cumprimento legal na oferta da educação, demonstre haver de fato o compromisso com a reinserção social desse adolescente. Isso significa, inicialmente, buscar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 a fundamentação legal que prevê a organização da educação, para atender ao interesse do processo ensino-aprendizagem, considerando a especificidade que a instituição de internação apresenta na sua organização e tipo de atendimento a que se propõe. Assim, de acordo com o que prescreve o artigo 23 da LDB 9394/96, a educação básica nas Unidades de Internação Provisória pode e deve ter uma organização curricular diferenciada, garantindo a continuidade de estudos desse aluno, quando da sua desinternação. Não basta, porém, estar prevista no texto legal a continuidade de estudos. É preciso assegurar que essa organização curricular tenha como pressuposto uma proposta pedagógica que trabalhe na construção e na recuperação de valores que esse aluno não teve a oportunidade de construir ou que acabou perdendo ao longo de sua trajetória de vida pessoal e escolar. Dentre os valores de convívio social produtivo na dimensão pessoal e coletiva, encontra-se a educação e as possibilidades de acesso ao conhecimento. Conhecimento que favoreça o exercício efetivo da cidadania, de modo que, esse adolescente sinta-se integrado socialmente. Só assim, de posse de um conhecimento que foi contextualizado e trabalhado de forma reflexiva e dialógica, é que esse aluno terá a possibilidade de realizar escolhas diferentes daquelas que originaram a sua internação. Por essa razão, não basta uma escolarização nos moldes convencionais, como a que é oferecida pelas escolas regulares. É preciso, sim, considerar esse período como um momento rico de oportunidades para a instituição executora de medidas sócio-educativas, trabalhar pela via da educação, não só os saberes universais mas também questões presentes na problemática de vida desses alunos. Profissionais da educação e outros profissionais que atuam junto aos adolescentes internos necessitam de preparo profissional para trabalhar a educação no contexto da medida sócio educativa. Preparados, esses profissionais terão condições de auxiliar o aluno na reflexão, no estabelecimento de diálogo com o outro, na aquisição de novos conhecimentos e na (re) construção de projetos para sua vida.

Uma pesquisa realizada em âmbito nacional, no ano de 2002, sobre a situação das unidades de internação,⁸ identificou as principais dificuldades na oferta da educação escolar nessas unidades, dentre elas: insuficiência e ou inadequação de espaço físico, insuficiência de

⁸ : IPEA / MJ-DCA - Mapeamento Nacional da Situação das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade (set/out - 2002)

professores, capacitação inadequada dos professores para o trabalho com os adolescentes, falta de motivação e de interesse dos alunos, dificuldade para manter critérios na divisão das turmas e períodos diferentes de ingresso na Instituição. Outro aspecto apontado nesse documento diz respeito à oferta da mesma matriz curricular do ensino da rede, porém, em condições diferentes, inclusive com relação ao tempo destinado às aulas que, em geral, não ultrapassam duas horas. Essa pesquisa revela ainda a necessidade de uma proposta pedagógica contextualizada com a realidade da instituição de internação.

A possibilidade de uma organização curricular não disciplinar, apóia-se não só no aspecto legal como também em referenciais propostos por teóricos contemporâneos, dentre eles, Santomé, Hernández.

O currículo pode ser organizado não só em termo de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc. (SANTOMÉ, 1998, p.25)

Fernando Hernández também apresenta contribuições para uma organização curricular quando discute uma proposta transgressora para a educação escolar. Essa proposta inclui a transgressão da visão de um currículo escolar centrado nas disciplinas, de forma fragmentada, compartimentalizada em que oferece, muitas vezes, formas de conhecimento pouco articuladas com os saberes fora da escola. A contribuição de Hernández é ampliada quando aborda a questão dos projetos de trabalho não como um método mas como uma concepção da educação e da escola que considera, dentre outros aspectos: “a organização do currículo não por disciplinas e baseada nos conteúdos como algo fixo e estável, mas sim a partir de uma concepção do currículo integrado” (HERNANDEZ,1998, p.90).

A contribuição desses teóricos não se restringe à organização curricular mas abrange também a questão dos conteúdos nos currículos.

Preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedade. Isto implica em converter as salas de aula em espaços nos quais os conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis para construir e aperfeiçoar esses modelos sociais são submetidos à análise e reflexão sistemática, e são praticados. (SANTOMÉ,1998,p.7)

No estado de São Paulo, os adolescentes internos nas unidades de internação provisória da FEBEM, vêm recebendo escolarização por meio do projeto Educação e Cidadania, implantado pela Secretaria de Estado da Educação, desde 2002. Esse projeto

apresenta uma organização curricular que contempla as especificidades da condição em que se encontram os adolescentes das Unidades de Internação Provisória constituindo-se como currículo oficial nessas unidades.

A proposta pedagógica consubstanciada nesse projeto tem como eixos norteadores questões situadas no âmbito da Ética, Cidadania e Identidade. Esses eixos permeiam as atividades de todos os módulos escolares e módulos de oficinas culturais, dentro de uma metodologia reflexiva e dialógica, com ênfase em Projetos de Trabalho. Os temas e subtemas desenvolvidos apresentam terminalidade restrita ao limite de tempo de cada dia em que são trabalhados, de modo a atender ao caráter de transitoriedade do aluno, agrupado em turmas disseriadas. Desse modo, a organização didática e de composição de turmas, considera o fluxo diário de entrada e saída de adolescentes, o que implica uma modificação também diária do agrupamento de alunos.

Ressalta-se nessa proposta pedagógica, com sua organização curricular, que o foco do trabalho está na promoção da reflexão dos adolescentes sobre temas que lhes dizem respeito. Língua Portuguesa e Matemática, trabalhadas de forma integrada e contextualizada e não como disciplinas escolares, dão sustentação à reflexão sobre os temas. As atividades propostas de leitura e de produção de textos apóiam o aluno como usuário da língua; as de resolução de problemas, leitura e interpretação de gráficos, comprovação de resultados, dentre outras, promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

A implantação e implementação desse projeto exigiu da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo uma estrutura organizacional administrativa e pedagógica caracterizada por uma certa complexidade, que incluiu a instalação das classes no espaço físico da FEBEM, contratação de professores, contratação de instituição para realização da capacitação específica do projeto, envolvendo professores e profissionais da FEBEM que atuam junto a esses adolescentes, bem como aquisição de material pedagógico e de apoio ao projeto, logística e definição de um conjunto de normas para dar a necessária sustentação legal e institucional ao Projeto Educação e Cidadania. Por sua vez, à instituição FEBEM, dentro do princípio da incompletude institucional, coube-lhe a tarefa de viabilizar a implantação desse projeto de forma compatível com a estrutura física e organizacional das unidades, considerando a complexidade da rotina diária no conjunto de medidas sócio-educativas.

3.1 Da concepção à implantação do Projeto Educação e Cidadania.

Um novo olhar, esta era a tônica presente no projeto educativo da proposta de descentralização e regionalização, em curso, para o atendimento do adolescente infrator, quando da concepção do Projeto Educação e Cidadania. Um olhar centrado na ação educativa a ser desenvolvida com o adolescente que cometeu um ato infracional, na perspectiva da sua ressocialização e (re)inserção social. Reinserção que pressupõe mais do que a capacidade humana desses adolescentes de conviver socialmente, de forma cidadã, mas, que pressupõe também a oferta de oportunidades concretas oferecidas pela sociedade a esse jovem. Oportunidades que passam pela crença no potencial humano do adolescente, o que, neste momento especial de reclusão social, ganha uma dimensão maior, quando há investimento numa ação educativa que valoriza esse potencial.

O Projeto Educação e Cidadania teve origem a partir da necessidade da própria FEBEM, no ano 2000, para atender a escolarização nas unidades de internação provisória, como ação imprescindível do processo de descentralização e regionalização do atendimento ao adolescente em conflito com a lei, que incluía o projeto pedagógico. O objetivo desse projeto pedagógico era implementar uma nova visão do atendimento ao adolescente autor de ato infracional, e sua premissa era a educação como o centro das atividades cotidianas da instituição.

Registros sobre a escolarização apontavam que, em algumas unidades, desde 1998, educadores vinham utilizando-se do material pedagógico proposto para as classes de aceleração do ensino regular na rede estadual paulista de educação, com resultados considerados satisfatórios pela demonstração de ganhos na aprendizagem e maior interesse pelas aulas. Esse material elaborado pelo CENPEC, pode ter sido um dos indicadores em que a FEBEM se apoiou para demandar a essa organização da sociedade civil, a elaboração de um projeto de escolarização pensado para a situação de internação provisória.

A concepção do projeto prescindiu de um diagnóstico aprofundado dessas unidades específicas, capaz de caracterizar o trabalho institucional que vinha sendo desenvolvido, fornecendo indicadores para o projeto a ser construído como; recursos humanos necessários e, principalmente, o perfil do aluno interno a ser atendido. Nesse diagnóstico constatou-se a dificuldade da matrícula no ensino regular ou EJA, pela instabilidade e imprevisibilidade da permanência do adolescente na instituição. Outro dado relevante à época mostrava que mais de 46% dos adolescentes que chegavam às unidades não estavam estudando. Esses e outros

obstáculos, acabavam por secundarizar as ações educacionais tendendo a privilegiar as ações voltadas à segurança e repressão.

O Projeto Educação e Cidadania nasceu quase como uma utopia. Era um sonho a gente resolver um problema sério que encontrávamos na FEBEM. Cada vez que entrávamos numa UIP, nós nos assustávamos com a impossibilidade de desenvolver atividade porque a provisoriedade da situação das UIPs era sempre um argumento que era impossível fazer uma educação regular.(...) O sonho era mudar um pouco o eixo que era pautado, exclusivamente na segurança, para o eixo que pudesse colocar a educação no centro. Essa era a proposta de um projeto sócio-educativo. Colocar a educação no centro (ISA GUARÁ⁹ apud CENPEC, 2005).

Ainda complementando esse diagnóstico, dados da FEBEM de 1998 indicavam que era considerável o percentual de adolescentes desinternados, variando de 50% a 70% os autorizados a retornarem ao convívio familiar.

Eram grandes os desafios na elaboração de uma proposta pedagógica que contemplasse as necessidades desses adolescentes em reclusão temporária, com aplicação de medida sócio-educativa. Essa proposta pedagógica precisava apresentar um arranjo curricular diferente do proposto para as escolas regulares e, ao mesmo tempo, possibilitar a continuidade do processo de aprendizagem, facilitando a retomada da trajetória escolar do egresso das unidades de internação provisória.

Nessa etapa diagnóstica destaca-se a relevância de um trabalho realizado por técnicos da FEBEM, em tempos que antecederam à concepção do projeto Educação e Cidadania, sobre o levantamento de assuntos de interesse dos adolescentes internos. Esses assuntos foram fundamentais na definição dos temas que compuseram os módulos temáticos da proposta pedagógica.

Durante todo o ano 2000 a proposta pedagógica para as unidades de internação provisória foi sendo construída. Foram inúmeras as reuniões de trabalho entre as instituições envolvidas, para estudo, discussão e definição dos princípios norteadores, eixos, tratamento metodológico a ser adotado, bem como a formatação do projeto, prevendo a elaboração de material pedagógico e a formação dos profissionais envolvidos. Visitas às UIPs também integravam a pauta desses encontros.

Enfim, pode-se afirmar que a elaboração dessa proposta foi realizada num processo participativo, marcado pelo diálogo constante entre a equipe do CENPEC, profissionais da FEBEM e representantes da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

⁹ Isa Guará, ex assessora técnica da FEBEM e assessora do CENPEC -Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Em 2001, com a proposta pedagógica já elaborada, tem-se uma primeira versão do material com os módulos temáticos. Inicia-se então uma nova etapa, a de divulgação e sensibilização interna para implantação do projeto. Nesta etapa, o grupo de trabalho é ampliado envolvendo os dirigentes das UIPs. Além da divulgação interna ocorreu também a divulgação externa, com a realização de encontros com instituições ligadas aos Direitos da Criança e do Adolescente, buscando outros interlocutores como juízes, promotores, que pudessem trazer contribuições e ao mesmo tempo, legitimar a proposta. Ainda no primeiro semestre desse mesmo ano, com a mudança na presidência da FEBEM, o projeto é suspenso sendo retomado somente no segundo semestre após negociação entre as instituições envolvidas, momento em que a Secretaria da Educação assume o compromisso de viabilizar a implantação do projeto disponibilizando os recursos necessários. No final de 2001, é organizado um encontro ampliado para divulgação do projeto aos educadores da Secretaria do Estado da Educação e FEBEM, sensibilizando-os e preparando-os para a implantação, que se daria no início do próximo ano.

O Projeto Educação e Cidadania é implantado em janeiro de 2002, em todas as unidades de internação provisória em funcionamento no estado. Eram nove as unidades envolvidas: cinco na capital, uma na grande São Paulo e três no interior do estado. Das unidades da capital, quatro concentravam-se no complexo Brás e uma no bairro da Mooca, para atendimento a adolescentes do sexo feminino. Na grande São Paulo, a unidade de internação provisória estava instalada no município de Franco da Rocha. No interior, as unidades localizavam-se nos municípios de Bauru, Campinas e Ribeirão Preto. As classes em funcionamento nessas unidades estavam vinculadas a oito escolas sob a jurisdição de seis Diretorias de Ensino Regionais da Secretaria de Estado da Educação. Na ocasião eram atendidos aproximadamente oitocentos adolescentes - dia em quarenta e oito turmas, com seus respectivos professores.

A implantação do projeto foi simultaneamente ao início das atividades nas salas de aula em funcionamento nas unidades de internação provisória, bem como com ações de formação para profissionais envolvidos. Assim, a organização das turmas para a formação específica do projeto previa a participação dos profissionais da SEE, professores que atuavam nas unidades, supervisores de ensino das Diretorias Regionais, e profissionais da FEBEM: dirigentes, coordenadores, encarregados técnicos, agentes de educação que atuavam em nível local e supervisores com atuação central.

Cabe destacar que a formatação final do projeto abrangeu: proposta pedagógica, material de apoio pedagógico, ações de formação, acompanhamento e um processo de gestão compartilhada.

3.1.1 A proposta pedagógica

Um projeto de escolarização que, concebido sobre patamares legais, considera a realidade institucional e tem como propósito atender às necessidades e expectativas do adolescente interno, na perspectiva de oferecer-lhe oportunidades concretas para sua (re) inserção social, requer a adoção de uma proposta pedagógica preocupada com as necessidades educativas do jovem da contemporaneidade. Atender às necessidades educativas desse jovem contemporâneo exige inicialmente, sensibilidade na escuta dos seus anseios, na leitura contextualizada dos seus atos e competência técnica educacional para articular ao seu repertório de vida e de vida escolar a apropriação dos saberes universais.

A proposta pedagógica que dá sustentação ao Projeto Educação e Cidadania busca contribuir com a retomada da educação escolar do adolescente em conflito com a lei, como condição de cidadania. Essa proposta pedagógica parte do pressuposto que uma sociedade democrática deve estar comprometida com justiça social e solidariedade e que o adolescente precisa sentir-se pertencente a essa sociedade para então buscar a sua (re) inserção social. Outro pressuposto é o de que a apropriação do conhecimento possibilita ampliar a visão de mundo e também as possibilidades de escolha. Por isso o recorte curricular com a definição de temas, subtemas e as atividades para o desenvolvimento destes considera a necessidade do adolescente em recompor o seu auto conceito de forma positiva, sua auto confiança, de rever ou de reelaborar, seu projeto de vida.

Valorizar a vida em todas as suas expressões, articular a dimensão pessoal à dimensão social e promover a cidadania são princípios que sustentam a proposta. Além disso, os eixos norteadores que são a construção da identidade, a ética e a cidadania, perpassam todas as atividades do trabalho educativo desse projeto. Um trabalho educativo que pressupõe momentos de reflexão e diálogo para oportunizar ao adolescente repensar criticamente seu percurso, seus valores, suas escolhas, seus grupos de pertencimento e projetar novas escolhas que lhes permitam a inserção positiva na sociedade bem como o estabelecimento de vínculos adequados à promoção da sua realização como pessoa humana.

Constituindo-se em período de incertezas e dúvidas, a internação provisória pelo prazo máximo de 45 dias é, sem dúvida, uma etapa da vida do adolescente autor de ato infracional propícia para que se coloque em confrontação um passado de dores, humilhações e fantasias, com um presente e futuro de lutas, conquistas e horizonte (MUNIR CURY, 2003)¹⁰

O recorte curricular da proposta pedagógica do Projeto Educação e Cidadania apresenta uma organização temática que contempla cinco temas escolares e dez oficinas culturais. Os temas escolares e as oficinas culturais definidos a partir dos princípios e pressupostos estabelecidos, articulados a assuntos de interesse do adolescente, pesquisados anteriormente, procuram atender às necessidades básicas de aprendizagem traduzidas em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos por meio de uma metodologia dialógica e reflexiva, oferecendo oportunidade para aquisição dos instrumentos essenciais ao exercício da cidadania. Os temas e subtemas com finitude em cada dia de trabalho, que integram as várias áreas do conhecimento em torno dos eixos temáticos, bem como as atividades propostas de forma diversificada e desafiadora, colaboram na promoção da reflexão dos adolescentes sobre os temas que lhe dizem respeito.

As atividades propostas estimulam a participação do aluno por meio de diversas linguagens. Ao aluno é proposto vivenciar situações que, partindo do seu universo cultural, das suas experiências e dos seus conhecimentos, permita-lhe expressar opiniões, verbalizar crenças sobre o assunto em discussão. O professor também é estimulado a participar das atividades pela interação e mediação de novos conhecimentos, partindo da problematização de situações que exigem do aluno soluções concretas, posicionamento individual, articulado ao contexto social.

Normas, valores e atitudes estão presentes e explicitados nas atividades como oportunidade para viver a cooperação e a ajuda mútua entre alunos, o respeito e o acolhimento às diferenças, à solidariedade, à formulação e vivência de normas e regras de trabalho (CENPEC, 2004, p.58)

Os temas Educação - uma ponte para o mundo, Justiça e Cidadania, O trabalho em nossas vidas, Saúde – uma questão de cidadania e Família e relações sociais compõem os módulos escolares e são complementados pelos módulos das Oficinas Culturais: Artes visuais e cênicas, Conto, Jogos da vida, Correspondência, Educação Ambiental, Hora de se mexer, Jornal, Música e movimento, Poesia e Ponto de encontro.

¹⁰ Procurador de Justiça aposentado do Ministério Público do Estado de São Paulo, prefaciou o módulo introdutório da Coleção Educação e Cidadania.

Os cinco temas independentes, porém, articulados, estão organizados para serem desenvolvidos em quarenta e cinco dias, durante o turno escolar, enquanto as dez oficinas culturais foram organizadas para complementarem o repertório cultural e serem desenvolvidas no contra turno da escola.

A proposta do tema Educação: ponte para o mundo é resgatar o valor pela educação, pela escola enquanto espaço de aprendizagem e pela vontade de voltar a estudar. Os cinco subtemas a serem desenvolvidos durante uma semana, um subtema por dia, possibilitam ao aluno refletir e rever os seus conceitos sobre educação enquanto direito, escola como espaço educativo, comunidade como um dos espaços de aprendizagem e a relação direta com o exercício da cidadania.

No tema Justiça e Cidadania o aluno se defronta com a possibilidade de discutir e entender a justiça no aspecto legal e ético, assim como a cidadania, que pressupõe direitos, mas também responsabilidades para o cidadão. A discussão sobre justiça tem uma abordagem abrangente e ultrapassa a simples relação entre justiça e lei. O conceito de justo e injusto, na perspectiva legal e ética, é trabalhado nas atividades dos subtemas que enfatizam a convivência, o exercício da cidadania, direitos e responsabilidades, proporcionando ao aluno a possibilidade de rever posicionamentos e escolhas.

Família e relações sociais é um tema que propõe uma discussão ampla do termo família, estudando as diferentes formas de organização familiar ao longo da história da sociedade brasileira. Discute família a partir dos vínculos, das relações estabelecidas e da diversidade cultural. Vínculos de diferentes categorias, como afetivo, profissional, que se constituem em novas organizações de família ou de grupos de convivência, permitindo a construção de trajetórias de vida nas relações que se estabelecem, num determinado espaço.

O conceito de trabalho, as diferentes formas de organização dos trabalhadores, as conquistas trabalhistas, a importância da participação em movimentos coletivos por direitos e cidadania, a relação do trabalho com a escola e com a sociedade, estão contemplados em: O trabalho em nossas vidas. Nesse tema o aluno é estimulado a refletir sobre suas experiências de trabalho, rever os valores atribuídos ao trabalho, demonstrando pelo diálogo e por outras formas de registro, o seu pensar. Perceber que o trabalho também pode proporcionar prazer, aprendizado, novas relações e vínculos, e, elaborar um projeto de vida profissional, também são objetivos das atividades propostas nesse tema.

A saúde é um tema que busca no processo de discussão e reflexão, construir com o adolescente a compreensão de que o corpo, como um todo integrado, interage permanentemente com o meio em que vive e precisa de cuidados para não entrar em

desequilíbrio. Esse tema discute ainda com o adolescente que, o equilíbrio do corpo com o meio depende da satisfação de necessidades básicas, como moradia, alimentação, saúde, educação, dentre outras, a responsabilidade individual e responsabilidade das esferas governamentais para com a satisfação dessas necessidades. Enfatiza a responsabilidade do adolescente pelo seu próprio corpo e o respeito pelas diferenças individuais.

As oficinas culturais, como um grande cardápio a ser escolhido para atender ao interesse específico do grupo a ser trabalhado, são oferecidas como complementação do trabalho com os módulos escolares. As oficinas culturais não estão diretamente relacionadas aos temas escolares, mas preservam os mesmos princípios, pressupostos e metodologia. Embora com o caráter de oficinas, não são ocupacionais. Assim como no desenvolvimento dos temas, o trabalho exige leitura, interpretação, discussão, reflexão, proposituras manifestas por formas diversas de expressão, reafirmando inclusive o aspecto lúdico do trabalho. A realização das oficinas é proposta para um período de atividades diferente do período escolar, procurando envolver nesse trabalho, além do professor, outros profissionais que atuam diretamente com o adolescente.

A proposta pedagógica prevê ainda o arquivo das produções do aluno, selecionadas de forma cuidadosa por ele, com a colaboração do professor, sob o critério da significância. Esse arquivo, identificado como portfólio, constitui um documento de caráter privativo do aluno e, ao mesmo tempo, um instrumento de avaliação para que ele próprio e o professor possam analisar o processo de aprendizagem, identificando possíveis progressos. Pelo caráter pessoal e pela exposição do ser e pensar, o portfólio ganha uma dimensão afetiva para o aluno e a ele pertence por ocasião de sua desinternação.

Finalizando, o trabalho com normas, valores e atitudes, marca o trabalho em todos os temas, por meio do diálogo, da reflexão, das atividades desenvolvidas e das produções realizadas pelo aluno. Com isso acredita-se que o adolescente possa repensar e redesenhar o seu projeto de vida e conquistar a sua (re) inserção social.

3.1.2 A formação continuada para os profissionais envolvidos no projeto.

Um projeto de escolarização destinado a alunos que guardam características próprias da fase da adolescência, que convivem com uma situação específica de privação, dentre elas, uma das mais cobiçada pelo adolescente, a liberdade, requer um cuidado especial com a formação em serviço do profissional que atuará na sala de aula, como professor. Uma

orientação que não se restrinja a conteúdos e metodologia, mas que necessariamente implique também a compreensão do significado da escolarização no contexto da medida sócio-educativa e suas relações sociais mais amplas.

Os professores têm papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI (DELORS, 1999, p.152,153).

Desenvolver um trabalho de escolarização para adolescentes em cumprimento de medida sócio educativa, em situação de privação de liberdade, exige do professor ousadia para lidar com o novo, predisposição para enfrentar condições diferentes das unidades escolares regulares, investir na sua formação, e acima de tudo, acreditar no potencial humano desses adolescentes. Por outro lado esse professor necessita de apoio técnico – pedagógico, uma vez que o simples contato com a proposta pedagógica e o material de apoio elaborado a partir desta, não serão suficientes para que ele se aproprie dos princípios e pressupostos do projeto e construa diferentes competências para exercer o seu papel de agente de mudança. Partindo dessa premissa, organizar uma ação de formação para os profissionais que atuavam na área escolar junto ao aluno interno, no desenvolvimento do Projeto Educação e Cidadania, apresentou-se como uma necessidade premente.

A entrada na escola de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar impõe novas tarefas aos professores para as quais eles estão muitas vezes, mal preparados.(...) Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, empatia, paciência e humildade (DELORS, 1999, p.158,159).

Como mencionado anteriormente, a organização da proposta curricular desenvolvida pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária contou com a interlocução dos técnicos da FEBEM e representantes da Secretaria de Estado da Educação. Na Secretaria de Educação, a CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - acompanhou também a produção de materiais gerados a partir da proposta curricular elaborada e reconheceu a necessidade de uma ação de formação específica para os educadores envolvidos no projeto, e implementou-a em consonância com a legislação vigente e com a própria política educacional.

A capacitação em serviço prevista em legislação de âmbito nacional e em legislação específica do sistema de ensino estadual de São Paulo assegura como direito do integrante do quadro do magistério a oportunidade de ampliação de seus conhecimentos. No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título VI – que trata dos profissionais da educação, faz menção à formação, incluindo a capacitação em serviço.

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (...).” (LEI DE DIRETRIZES E BASES nº 9394, 1996)

No âmbito do estado de São Paulo, em legislação específica para Secretaria de Educação, a oportunidade de atualização e ampliação de conhecimentos é mencionada, em especial, no Estatuto do Magistério Paulista, no capítulo que se refere aos direitos e deveres.

“Art. 61- Além dos previstos em outras normas, são direitos do integrante do Quadro do Magistério:
I- ter a seu alcance informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria do seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;
II- ter assegurada a oportunidade de freqüentar curso de formação, atualização e especialização profissional;(…).”(LEI COMPLEMENTAR 444, 1985)

Tomada a decisão política de desencadear um processo de formação continuada para os docentes, de forma a dar-lhes sustentação ao desenvolvimento das ações curriculares no cotidiano das Unidades de Internação Provisória, as instituições parceiras entenderam que, dada a complexidade do Projeto, essa formação deveria ser ampliada para contemplar o conjunto de educadores responsáveis pelo atendimento dos adolescentes e assim aproximar-se do resultado desejado – a instalação efetiva do projeto educativo na UIP.

O processo de formação continuada aconteceu simultaneamente com a implantação do projeto, em fevereiro de 2002, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação. Inicialmente foram constituídas duas turmas integradas por professores das classes em funcionamento nas Unidades de Internação Provisória, supervisores de ensino responsáveis pelo acompanhamento dessas classes nas respectivas regiões, coordenadores pedagógicos das UIPs e outros profissionais da FEBEM, como agentes de educação, encarregados técnicos e supervisores. Nessa primeira etapa, durante o primeiro semestre de 2002, foram realizados

encontros que totalizaram 248 horas de formação. Os dirigentes das Unidades de Internação Provisória, constituíam outra turma específica com carga horária de 48 horas.

Vale ressaltar que nenhum professor entrou em sala de aula para desenvolver as atividades escolares propostas no Projeto Educação e Cidadania, sem antes ter passado pelo processo de formação específica. Para os demais profissionais envolvidos, o objetivo era o de apropriação do projeto para possibilitar-lhes, no campo de atuação de cada profissional, oferecer o apoio necessário ao professor no seu fazer diário. Outro objetivo era promover a inserção do projeto na rotina das unidades, bem como desenharem ações de irradiação nas regiões de localização das UIPs. O suporte ao professor acontecia inclusive no horário de trabalho pedagógico coletivo- HTPC, momento em que o trabalho era discutido, analisado, propondo ajustes que seria apresentado nos encontros de formação continuada que se seguiam.

O material de apoio pedagógico, organizado em módulos escolares e oficinas culturais apresentados inicialmente numa versão preliminar, por consubstanciar a proposta pedagógica, consistiu no material de referência mantendo estreita vinculação com a ação de formação. A metodologia adotada para os encontros de formação centrou-se no diálogo e na reflexão auxiliado pelo estudo do material. Nos encontros de formação os participantes vivenciaram as atividades, sendo-lhes também oportunizado a posicionarem-se frente aos questionamentos apresentados, repensarem suas posturas e a decidirem pela sua permanência ou não nesse trabalho. No intervalo desses encontros os educadores desenvolviam a proposta com os alunos, trazendo a cada novo encontro os avanços e dificuldades encontradas no processo, o que possibilitou os ajustes necessários ao material antes da publicação oficial. Portanto, o início da execução do projeto aconteceu simultaneamente à capacitação. Cabe destacar que a fundamentação teórica das concepções propostas merecia destaque em todos os encontros. Afinal, era o suporte teórico necessário para que o professor pudesse sustentar a discussão sobre temas tão polêmicos junto aos adolescentes. Discutir justiça com um aluno que supostamente cometeu um ato infracional e que naquele momento a sua escolha não foi pautada pela justiça, pela cidadania, requer do professor argumentos convincentes, fundamentados. Educação, outro tema desafiador para o professor trabalhar com o aluno interno pois, a maioria vivenciou experiências negativas na escola. Experiências de conflito, de fracasso, culminando muitas vezes com a exclusão do espaço educativo. Por estas e outras razões o adolescente, não valoriza a escola, o conhecimento escolar e não acredita numa possibilidade de mudança na sua vida, por meio da apropriação de novos conhecimentos. Resgatar nesse adolescente o apreço pela educação e pela escola é outra tarefa que exige do

professor, no trabalho com esse tema, muita argumentação fundamentada. Os demais temas apresentam o mesmo grau de complexidade no estabelecimento do diálogo e da reflexão, o que justifica promover ação de formação específica e com metodologia que permita a apropriação da proposta, sustentação ao desenvolvimento das atividades escolares e o fortalecimento do coletivo interno e externo à unidade, no atendimento dos objetivos. Outras etapas de formação aconteceram no processo de implementação que será tratado a seguir.

3.2 A implementação e o processo de consolidação do Projeto Educação e Cidadania.

A implementação de uma política pública depende prioritariamente da ação dos agentes implementadores das diferentes instâncias de atuação, dentro de suas competências de encaminhamentos e ou de decisão e das condições mínimas necessárias à concretização das ações. Entretanto, se a ação desses agentes não for qualificada no sentido de estar comprometida com a consolidação dessa política, ela não se efetiva.

O processo de implementação e consolidação do Projeto Educação e Cidadania, prescindiu desses elementos – agentes implementadores e condições para efetivação do projeto como política pública, atuando de forma articulada inter e entre instituições envolvidas: SEE, FEBEM, CENPEC e, sobretudo, acreditando na possibilidade de mudança. “Educar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2002; p.37).

Dentre as ações que deram suporte à implementação e posterior consolidação do projeto, registra-se o acompanhamento e a gestão compartilhada. A ação de acompanhamento e avaliação na fase de implementação, integrou o conjunto de ações demandadas ao CENPEC e contratadas pela Secretaria da Educação quando assumiu a realização do projeto de escolarização nas Unidades de Internação Provisória da FEBEM -SP. O acompanhamento e a avaliação eram também compartilhados com os integrantes da gestão do projeto das instituições governamentais, SEE e FEBEM.

Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade. (DELORS, 1999, p.165).

No âmbito do projeto, o acompanhamento teve o objetivo de realizar um diagnóstico na fase de implementação e oferecer subsídios para novas tomadas de decisão, incluindo uma possível correção de percurso, um redirecionamento, se necessário.

3.2.1 O acompanhamento e avaliação.

A proposta de acompanhamento e avaliação partiu do pressuposto que todos os envolvidos no projeto eram avaliadores. Assim a avaliação assumiu um caráter participativo, abrangente e enriquecedor para o processo, considerando os múltiplos olhares, ou seja, o olhar dos diferentes profissionais sobre o projeto, do lugar da atuação profissional de cada um, e essa avaliação assumiu também o caráter formativo.

A avaliação formativa é a que se supõe que deveria estar na base de todo processo de avaliação. Sua finalidade não é a de controlar e qualificar os estudantes, mas, sim, ajudá-los a progredir no caminho do conhecimento, a partir do ensino que se ministra e das formas de trabalhos utilizadas em sala de aula. A avaliação formativa implica, para os professores, uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem para se ir adequando a evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de atuação em relação às evidências sobre sua aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998, p.95)

O acompanhamento, coordenado por um grupo de pesquisadores do CENPEC, contou com a participação de profissionais da SEE e FEBEM. A proposta do acompanhamento teve uma dimensão formativa com momentos de reflexão sobre a prática direcionada à consolidação do projeto durante a realização dos encontros de capacitação, e, nos demais encontros programados com visitas às unidades, incluindo a observação do desenvolvimento do trabalho em sala de aula, entrevistas e discussões em grupo. Participaram das entrevistas, professores, alunos e demais profissionais de atuação mais indireta ao trabalho escolar.

Os dados coletados eram analisados, registrados em relatórios encaminhados a SEE e discutidos durante os encontros de gestão compartilhada.

3.2.2 A gestão compartilhada.

A gestão compartilhada constituída por um colegiado envolvendo as três instituições parceiras, marca um dos grandes diferenciais presentes nesse projeto desde a sua concepção.

Nas fases que sucederam à elaboração da proposta curricular, a gestão compartilhada foi se fortalecendo na medida em que a sustentabilidade do projeto exigiu das instituições envolvidas, ajustes de percurso em ações estreitamente articuladas, nas respectivas áreas de competências.

Nas reuniões de Gestão Compartilhada durante o processo de implementação foram identificadas necessidades e elaboradas propostas de encaminhamento que exigiram de cada uma das instituições, dentro da área de competência, o atendimento de forma articulada.

A formalização institucional do Projeto foi uma das necessidades discutidas durante os encontros sistematizados de Gestão Compartilhada e um dos desafios a ser enfrentado. Tendo em vista a especificidade do trabalho, eram muitas as questões que mereciam normatização. Coube à Secretaria de Estado a elaboração de uma Resolução atualizada sobre o atendimento escolar nas unidades da FEBEM /SP, instituindo o Projeto Educação e Cidadania como currículo oficial nas Unidades de Internação Provisória. Assim em dezembro de 2002, foi publicada a Resolução Conjunta Secretaria da Educação e Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer, nº 02 de 20 de dezembro de 2002, alterada posteriormente, em função da mudança na vinculação da FEBEM, pela Resolução SE 109 de 13 de outubro de 2003.

Outras necessidades foram identificadas durante o processo de implementação, discutidas e encaminhadas nos encontros de Gestão Compartilhada, o que permitiu desencadear e desenvolver novas ações no sentido de assegurar a continuidade do projeto. No âmbito da gestão da SEE, uma das ações referiu-se à inserção do Projeto Educação e Cidadania, em resolução específica de atribuição de aulas. Esse também foi um dos desafios a ser enfrentado. Era preciso minimamente tentar garantir a continuidade dos professores que haviam recebido as duzentas e quarenta e oito horas de formação específica para atuar no projeto, sem no entanto ferir outras legislações que versavam sobre a questão, pois, tratava-se de professores ocupantes de função atividade e não de titulares de cargo. Outra ação referiu-se à elaboração e implantação de uma opção de cadastro e matrícula exclusiva para os alunos atendidos pelo projeto, racionalizando o trabalho e agilizando informações na própria unidade de internação e na SEE. A grande rotatividade diária de internos dificultava manter regularizada a documentação escolar do aluno o que constituía mais um aspecto dificultador na retomada da escolarização por ocasião da desinternação. A preocupação com o registro do desempenho do aluno na participação do projeto de forma que pudesse oferecer subsídio para a escola recipiendária na continuidade dos estudos desse aluno egresso, fez com que fosse organizado um documento intitulado “Parecer Avaliativo”. Preenchido pelo professor, acompanhado pelo Coordenador Pedagógico da unidade, o parecer avaliativo consta de uma

síntese apreciativa do desempenho do aluno explicitando os objetivos propostos para cada tema e subtema, conceitos e habilidades trabalhados, assim como os avanços e dificuldades encontrados pelos alunos.

Pautado na própria política educacional da SEE, deu-se a continuidade das ações de formação, de modo a garantir um aprofundamento da proposta curricular aos profissionais que compuseram as turmas iniciais, bem como ações de formação para os novos integrantes, em função da ampliação de classes ou de unidades de internação provisória. Destacou-se ainda, uma ação de formação direcionada para os profissionais da SEE e FEBEM com o objetivo de constituir um grupo de formadores para a capacitação de novos quadros no projeto e ainda promover ações de irradiação, na perspectiva de fortalecer a rede de proteção em cada uma das localidades atendidas.

Um programa de formação continuada deve possibilitar o aperfeiçoamento permanente dos profissionais da educação que atuam, na rede pública estadual e que resulte no aprimoramento das práticas escolares. Deve garantir não apenas a contínua melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem como também que essa aprendizagem promova a inserção social participativa e democrática (SÃO PAULO, 2003).

Na continuidade das ações de formação, houve ampliação dos profissionais envolvidos abrangendo também os Professores Coordenadores das escolas vinculadoras e os Assistentes Técnicos Pedagógicos das Oficinas Pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino. Essas ações favoreceram a organização da Gestão Compartilhada, de nível intermediário, envolvendo as Diretorias de Ensino da SEE e Unidades de Internação das regiões de abrangências dessas diretorias.

Como mencionado anteriormente, o profissional integrante da turma inicial recebeu duzentos e quarenta e oito horas de formação. Esse mesmo profissional, no trabalho de aprofundamento da proposta pedagógica, recebeu cento e vinte e oito horas adicionais, na ação de formação em continuidade e os profissionais integrantes do grupo de formadores, oitenta e quatro horas adicionadas com foco específico. Todos os professores e profissionais representantes de todas as unidades de internação provisória do estado, bem como um Professor Coordenador de cada escola vinculadora, um Assistente Técnico Pedagógico e um Supervisor de Ensino das Diretorias de Ensino envolvidas, participaram desse processo de formação. Desenvolver essas ações de formação, exigiu das instituições parceiras, planejamentos detalhados, precisos e compatibilizados para que o trabalho no interior das

unidades de internação, nas unidades escolares e nas próprias diretorias de ensino, não sofresse nenhum prejuízo.

Ainda nesse processo de implementação e consolidação, foram produzidos outros materiais e, novamente a realização de ações de formação objetivando melhor qualidade da utilização desse material. Considerando a defasagem idade e série dos adolescentes internos e a grande dificuldade de leitura e escrita ainda que, o trabalho desenvolvido em sala de aula possibilite a troca de experiência entre os alunos que dominam melhor esse aspecto, entendeu-se que a organização de mais um módulo de oficina destinado ao trabalho específico de alfabetização e letramento, articulado aos temas e demais oficinas culturais, ofereceria melhora na qualidade desse trabalho. Dessa forma, é acrescido aos dezesseis módulos originais do projeto o módulo com caráter de oficina: Letramento e Alfabetização.

Outro material entendido como suporte para as ações de formação dos novos quadros ou para a retomada do trabalho com os profissionais que atuam no projeto foi elaborado constituindo uma coleção de vídeos abordando a proposta pedagógica do projeto, da fundamentação teórica ao desenvolvimento das atividades, ilustrado com momentos da formação realizada. Socializar a experiência vivenciada, também constituiu uma preocupação do grupo da Gestão Compartilhada, propondo a organização de uma coletânea de relatos de prática abrangendo as diversas dimensões do projeto.

A Gestão Compartilhada sofreu alteração na composição do seu grupo em decorrência do término do contrato com a instituição não governamental, o CENPEC¹¹, porém a continuidade dos encontros permanece envolvendo as duas instituições governamentais, SEE e FEBEM, que continuaram compartilhando responsabilidades, desafios, decisões no desencadeamento e desenvolvimento de ações no sentido de viabilizar a implantação do projeto nas novas unidades e a consolidação nas unidades já existentes.

3.3 Os primeiros resultados do PEC nas unidades de internação provisória.

Os relatórios produzidos de forma sistematizada ao longo do processo de implementação consolidando os dados coletados na ação de acompanhamento, registram os

¹¹ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, foi contratado pela Fundação do Bem Estar do Menor – FEBEM, para elaboração de proposta escolar específica para adolescentes em situação de conflito com a lei, nas UIPs. Posteriormente, foi contratado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por um período determinado, para o desenvolvimento de um projeto de formação dessa proposta curricular, destinado aos educadores das Unidades de Internação Provisória.

primeiros resultados do Projeto Educação e Cidadania, nas Unidades de Internação Provisória. Esses relatórios, produzidos mensalmente pelo CENPEC, atenderam a uma das exigências contratuais com a Secretaria de Estado da Educação sendo acompanhado e atestado pela gestão do projeto no âmbito dessa secretaria. Os registros contidos nesses relatórios abrangem todas as dimensões do projeto, precedidos da coleta de dados, discussão e encaminhamentos propostos nos encontros de gestão compartilhada bem como, as principais ações concretizadas no sentido de viabilizar a continuidade do trabalho, melhorar as condições de execução e consolidar o projeto. Assim, encontram-se nesses registros, avanços e dificuldades detectados no processo de implementação abordando desde a gestão da sala de aula na UIP, passando pela gestão da própria unidade, pela formação dos profissionais envolvidos, pela gestão compartilhada no nível intermediário, DE e UIP, e, gestão compartilhada no nível central entre SEE, FEBEM e CENPEC.

O propósito desse subtítulo é abordar os primeiros resultados do projeto com foco nas unidades de internação provisória abordando o trabalho na sala de aula, a rotina e gestão da unidade.

Como mencionado anteriormente, a ação de acompanhamento envolveu visitas às unidades com observação do trabalho desenvolvido na sala de aula, entrevistas e discussões em grupo. As entrevistas e discussões aconteceram durante as visitas como uma das etapas do procedimento adotado para coleta de informações. O grupo envolvido nessa etapa de implementação, também se constituiu de forma diversificada, lembrando que o acompanhamento apesar de ser coordenado por pesquisadores do CENPEC, contava com a participação dos gestores da SEE e FEBEM de nível intermediário e central. Nessas visitas às unidades com o propósito de realizar o acompanhamento e avaliação da implementação do projeto, eram envolvidos os adolescentes, professores, agentes de educação, coordenador pedagógico, diretor da unidade, supervisores da FEBEM e SEE. Esse foi o procedimento adotado por acreditar-se na possibilidade de apreender pelo discurso e observação da prática dos atores envolvidos, elementos que permitissem a interpretação do processo de implementação do projeto no âmbito da unidade e elementos para realimentação do projeto.

A voz dos adolescentes, sentados em um grande círculo, avaliando esse projeto numa interlocução com os coordenadores do acompanhamento, durante as visitas, foi de grande relevância na composição dos dados que permitiram registrar os primeiros resultados. Complementando essa etapa, outro grupo constituído pelos demais profissionais discutiam, avaliavam e propunham ajustes quando necessários, a partir das observações realizadas pelos

múltiplos olhares, originados no lugar de atuação de cada profissional. Tratava-se de uma avaliação de caráter formativo e interdisciplinar.

A avaliação realizada pautava-se também nas expectativas de mudanças com a implantação e implementação do projeto nas unidades, elencadas ainda na etapa de concepção e que se referia a dinâmica institucional, as atividades sócio – educativas e a própria política de atendimento a adolescentes em situação de privação de liberdade. Com relação às expectativas, destaca-se a inserção do projeto na rotina das UIPs com a efetiva instalação de um currículo específico para adolescentes internos nessas unidades, a prioridade à educação no contexto da privação de liberdade e o cumprimento do ECA como política básica na aplicação de medida sócio – educativa.

Nesse sentido, os registros dos resultados preliminares do projeto destacam que com a implantação do projeto, as unidades procederam a uma reorganização da rotina das atividades realizadas diariamente. Isto considerando que, anterior ao projeto, conforme diagnóstico realizado, não havia uma proposta de escolarização e as atividades eram predominantemente ocupacionais. Registrava-se a presença de algumas atividades de natureza pedagógica. Considerou-se também que a escolarização é uma das medidas, dentre outras, que compõem as medidas sócio-educativas desenvolvidas na unidade o que requereu um planejamento para compatibilizá-las no tempo e no espaço. Assim, implantar e implementar o projeto significou antes de tudo reorganizar o tempo e os espaços das UIPs para a realização das atividades propostas pelo projeto garantindo a carga horária mínima para a escolarização e também para os momentos coletivos de reflexão, discussão e encaminhamentos que viabilizasse a continuidade do trabalho. Momentos esses que aconteciam semanalmente com a realização dos Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivos- HTPCs com a participação não só de professores como também de agentes de educação, coordenados pelos coordenadores pedagógicos das unidades e acompanhados pelos supervisores de ensino da SEE. Segundo o Cenpec (2002a), em visita de acompanhamento na UIP Franco da Rocha, é relatado: “periodicamente os HTPCs são realizados nas alas da unidade, para que possam participar e se envolver os agentes de proteção, os coordenadores de turno e os agentes de educação.”

Outro indicador da inserção do projeto nas UIPs, recaiu sobre o fato de todos os alunos possuírem o portfólio e a divulgação das produções desses alunos não só no espaço da sala de aula como também pelos corredores e outros espaços da unidade, contribuindo para a criação de um ambiente educativo. Segundo um dirigente de UIP (CENPEC, 2002b), “(...) as maquetes ficaram lindas, nós expusemos no dia da visita. O juiz vê o material na Unidade, na

visita que ele faz uma vez por mês: as coisas estão pregadas nas salas de aula, então você entra na sala e vê que é uma coisa diferente.”

A presença do projeto na unidade pode ser sentido na participação dos professores nas visitas dos pais, para divulgação do trabalho e ainda na realização de encontros coletivos envolvendo todos os segmentos de profissionais, área técnica, área de proteção, para conhecimento do projeto. Uma professora da UIP 6 (CENPEC, 2002a) relata: “a idéia de comparecermos nas visitas dos familiares deu-se a partir de situações que surgiram no decorrer das aulas com relação ao interesse, participação e envolvimento dos alunos nas atividades do projeto.” O relato dessa professora deixa claro que a visita dos pais deixou de ser apenas um momento de encontro entre pais e filhos mas passou a ser também um momento para conhecimento do trabalho escolar desenvolvido na escolarização.

Esses indicadores, como fruto do trabalho de acompanhamento e avaliação, demonstraram que no aspecto da rotina e gestão, as Unidades de Internação Provisória modificaram sua dinâmica, incluindo as atividades escolares, ampliando o envolvimento dos diversos setores de profissionais e atendendo as condições requeridas do projeto.

O trabalho da sala de aula como ponto central de todo o projeto, porém, interdependente de toda estrutura organizacional da unidade de internação bem como da articulação das instituições parceiras em especial da SEE e FEBEM, apresentou indicadores da incorporação, pelos adolescentes, de procedimentos, atitudes e valores que sustentam o projeto. Em depoimento realizado em 14/03/2002 (CENPEC, 2002a), uma adolescente afirma que “no mundão não gostava da escola, aqui eu gosto. Estou aprendendo muito conviver em grupo.”

O envolvimento dos adolescentes na realização das atividades, aparece como destaque dentre os resultados obtidos nessa avaliação, entendendo como envolvimento não só a frequência como a participação durante as aulas. Maior integração e cooperação entre os adolescentes, diminuição da agressividade, manifestação de solidariedade e respeito pelos colegas, maior capacidade de argumentação, demonstração de satisfação na melhora da habilidade de leitura e escrita, referências à valorização da escola e preocupação com a possibilidade de reinserção escolar após desinternação, foram identificados como mudanças decorrentes do trabalho na sala de aula no desenvolvimento da proposta curricular do Projeto Educação e Cidadania. Depoimentos colhidos junto aos adolescentes e profissionais com atuação direta na escolarização destes, contribuíram na comprovação desses dados. Num depoimento realizado em 13/03/2002 (CENPEC, 2002a), um adolescente da UIP 7 afirma que “a aula mudou bastante, pois participamos mais das atividades e agora podemos falar.” Outro

adolescente da UIP 9, em depoimento realizado em 14/03/2002 (CENPEC, 2002a) assegura que “no projeto, com o trabalho em grupo e a troca, o trabalho fica mais criativo.”

É importante lembrar que esses dados foram coletados durante o processo de acompanhamento, na etapa de implementação do projeto. Também é importante considerar que os resultados mencionados são fruto de investimento maciço nas ações de formação dos professores, no acompanhamento, na avaliação do trabalho e na busca de superação dos desafios encontrados. Dentre os desafios, tem peso considerável a dificuldade enfrentada no que tange ao envolvimento dos dirigentes e técnicos das unidades, em especial no programa de formação proposto, direcionado à gestão da UIP e integrado ao Projeto Educação e Cidadania. As ausências nos encontros, as substituições de gestores e técnicos, concorreram para que os objetivos dessa ação não fossem alcançados como esperado. No espaço das unidades outros desafios foram encontrados dentre eles: a questão da própria estrutura física envolvendo o espaço destinado para salas de aula, a conciliação do tempo e espaço para o desenvolvimento das oficinas culturais integrantes do currículo e as demais oficinas desenvolvidas na unidade, a permanência de internos por um período superior a 45 dias, a dificuldade acentuada de leitura e escrita por parte de um número considerável de alunos e a necessidade da elaboração de mais um módulo de oficina e capacitação simultânea, voltada para alfabetização e letramento. A ausência de capacitação específica do currículo desenvolvido nas UIPs para agentes de segurança, também constituiu um desafio na irradiação do projeto dentro da unidade.

No entanto apesar dos desafios, os resultados apresentados, ainda que com diferenças pela particularidade de cada unidade, são significativos e evidenciam uma potencialidade da proposta curricular desenvolvida nas unidades de internação provisória. Essa foi, aliás, a questão mobilizadora para investigação do Projeto Educação e Cidadania em seus desdobramentos, procurando identificar o valor da sua ação educativa na dimensão quantitativa e qualitativa, na retomada da trajetória escolar do egresso da FEBEM, em escola pública da rede estadual.

4 AVALIAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA DO PROJETO EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Identificar o valor da ação educativa do Projeto Educação e Cidadania durante o período de internação do adolescente e, em especial, no período pós-desinternação, com retomada da trajetória em escola da rede pública, requereu a adoção de um método de investigação que pressupôs uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto.

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa.(...) Contudo, num sentido mais estrito, visando à criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto,o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (GATTI, 2002, p. 9)

A proposta dessa investigação teve esse sentido, obter conhecimento sobre o real valor da ação educativa do currículo que é oferecido nas UIPs, buscando-se encontrar explicações mais consistentes a partir de um referencial. Para isso optou-se pela pesquisa caracterizada como quanti-qualitativa que trabalha com a possibilidade do cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos, entendendo-se que os dados qualitativos, por envolverem conteúdos subjetivos, são passíveis de interpretação qualitativa no cruzamento com os quantitativos e com os aspectos teóricos que deram sustentação à pesquisa.

4.1 Metodologia da pesquisa

4.1.1 A definição do referencial teórico e procedimento metodológico

A realização desse trabalho de pesquisa exigiu inicialmente a busca por referenciais teóricos que permitissem analisar os fatos, pelo princípio da razão e assim poder explicar a realidade.

A teoria tem uma função importantíssima no processo metodológico, uma vez que é por ela que rompemos com o senso comum. É por ela que racionalizamos e explicamos a realidade. Por isso mesmo, permite a definição do nosso referencial teórico (PEREIRA, 2005, p.56).

Nesse sentido cursar as disciplinas do programa de mestrado em educação no período de 2005 a 2006, permitiu o contato com referências que foram fundamentais no aprofundamento do foco desse trabalho e na elaboração dessa dissertação. Além do contato com as referências, as interlocuções acadêmicas, promovidas durante as aulas e em particular com o orientador, aliado à busca de fontes para análise documental, contribuíram para a definição do marco teórico e metodológico deste trabalho.

A história social da criança e da família, e as políticas adotadas para a assistência da criança e do adolescente, são discutidas por Áries (1981), Del Priore (2006), Marcílio (1999) e Rizzini (2004). No recorte da educação buscou-se como referencial teórico, Delors (1990), Hernández (1998), Sacristán (2002), Santomé (1998) e Sander (2005),

O procedimento metodológico utilizado abrangeu a pesquisa bibliográfica e documental do processo de implantação das Unidades de Internação, da escolarização oferecida, do Projeto Educação e Cidadania bem como pesquisa de campo nas unidades e nas escolas da rede estadual, desenvolvendo as seguintes etapas:

- Levantamento do referencial teórico;
- Histórico do processo de implantação da Unidade de Internação Provisória da FEBEM/SP;
- Análise documental do processo histórico do atendimento escolar na Unidade de Internação Provisória;
- Análise da situação que demandou a criação e implantação do Projeto Educação e Cidadania;
- Registro da caracterização da população atendida;
- Pesquisa de campo em Unidade de Internação Provisória da FEBEM;
- Pesquisa de campo em escolas da rede pública estadual.

Por tratar-se de um projeto de escolarização com recente implantação e ainda envolvendo três instituições sendo duas governamentais, Secretaria de Estado da Educação e FEBEM, e uma não governamental, CENPEC, constaram também, como fonte para análise documental, relatórios diversos e documentos produzidos internamente pelas instituições.

As fontes de análise documental podem ser particulares ou oficiais (arquivos, relatórios, estatísticas, direta ou indiretamente pertinentes, referindo-se à instituição ou à situação estudada). Buscam-se, com elas, fatos atributos, opiniões, comportamentos, evoluções, tendências (...) (PEREIRA, 2005, p.58)

Arquivos da própria instituição, relatórios elaborados internamente pela Diretoria de Área Escolar, documentos normativos e ou publicações oficiais, estatísticas, documentários como arquivo gravados em vídeos e encontrados no acervo de instituições públicas afins, contribuíram para o desenvolvimento das etapas referentes ao levantamento de dados históricos sobre a FEBEM/SP e o atendimento escolar promovido nas unidades de internação.

Referente à escolarização utilizou-se ainda como fonte, os dados registrados em pareceres do Conselho Estadual de Educação e resoluções da Secretaria de Estado da Educação. Especificamente sobre o projeto em estudo, além dos textos legais, foram utilizados documentos internos da SEE que registram o processo de implantação e fases posteriores bem como o material de apoio pedagógico publicado, pela Secretaria da Educação, como coleção Educação e Cidadania.

É importante registrar que a denominação FEBEM, mesmo após a sua alteração, foi mantida para referir-se à instituição, considerando que esta denominação confere maior familiaridade aos possíveis leitores deste trabalho.

4.1.2 A pesquisa de campo

O lócus da pesquisa de campo, no primeiro momento, concentrou-se na Divisão Regional Metropolitana III, Leste 2, especificamente nas Unidades de Internação Provisória que compõem o Complexo Brás, abrangendo 5 grandes unidades, denominadas: UIP 6 - Itaparica, UIP 7 – Rio Paraná, UIP 8 – Juquiá, UIP 9 – Rio Turiassú, UIP 10 – Rio Nilo. Nessas unidades são atendidos cerca de 760 adolescentes /dia, do sexo masculino, na faixa etária de 12 a 20 anos e 11 meses, distribuídos pelas diferentes unidades, conforme idade e classificação estabelecida em Portaria Normativa nº 095/2006, sendo: I-Primário ou reincidente médio, caracterizados por atos de: ausência de violência ou grave ameaça à pessoa; agiu sem planejamento; ato praticado por estado de necessidade, não reconhecido judicialmente; participação circunstancial; por legítima defesa, não reconhecida judicialmente; outros fatores a serem avaliados como: nenhuma passagem por sistema prisional usa de linguagem e ou gírias comuns à idade, postura, histórico familiar e passagens anteriores em medidas sócio-educativas; II- Primário ou reincidente grave, caracterizados por atos de: grave ameaça à pessoa; ato praticado com violência física à pessoa; agiu com planejamento elaborado (...); agiu sozinho ou liderou grupo; outros fatores considerados na avaliação como: é agressivo nas relações, linguagem e gírias do meio delitivo, assume o ato

infracional como condição de vida, tem passagens anteriores em qualquer tipo de medida, etc. Essa distribuição dos adolescentes normatizada pela FEBEM, tem seu amparo legal no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 1990.

Art. 123 - A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critério de idade, compleição física e gravidade da infração. Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias as atividades pedagógicas.” (ECA, 1990)

A pesquisa de campo teve sua continuidade nas escolas públicas da rede estadual de ensino para onde retornou o adolescente após a sua desinternação.

A escolha do Complexo Brás para a realização da pesquisa de campo justifica-se pela sua dimensão e abrangência. Atualmente é o maior complexo da Fundação abrangendo em sua esfera de atendimento todas as idades permitida pelo ECA, assim como, os diferentes tipos de atos infracionais.

O atendimento escolar, no Complexo Brás para o universo de 760 alunos / dia, está organizado, no ano 2007, em quarenta e sete turmas distribuídas pelas cinco unidades de internação provisória. Essas turmas sofrem variações dia a dia, na sua composição, em função da entrada e saída de adolescentes. Na UIP 6, Itaparica onde são atendidos adolescentes na faixa etária dos 14 aos 20 anos e 11 meses, classificados, segundo o ato infracional, como primário grave, a escolarização está organizada em onze turmas de aproximadamente vinte alunos por turma e as aulas são ministradas no período matutino. Na UIP 7, Rio Paraná, os adolescentes situados na faixa etária entre 12 e 15 anos e 11 meses, são classificados como primários médios e reincidentes médios. Nessa unidade são sete as turmas de escolarização variando de 15 a 20 alunos por turma, considerando-se o espaço físico disponível e as aulas são ministradas no período matutino. A UIP 8, Juquiá, atende os adolescentes classificados como primário médio e reincidente médio com idade que varia de 16 anos a 20 anos e 11 meses. A escolarização está organizada em sete turmas com média de 25 alunos em cada turma e as aulas acontecem no período vespertino, considerando a organização interna da unidade e a conciliação com as demais atividades que compõem a rotina diária na execução das medidas sócio-educativas. Na UIP 9, Rio Turiassú, os adolescentes considerados primários graves, têm entre 14 e 20 anos e 11 meses são atendidos na escolarização em 12 turmas diferentes, sendo sete no período matutino e cinco no período vespertino, tendo em média 20 alunos por turma. A UIP 10, Rio Nilo, a mais recente unidade do Complexo Brás, traz mais uma especificidade no atendimento de adolescentes abrangendo duas classificações:

os primários graves e primários e ou reincidentes médio, separados no espaço físico, em dois andares diferentes, na unidade. A faixa etária desses adolescentes é de 14 a 17 anos e 11 meses. São dez as turmas de escolarização, todas em funcionamento no período matutino com aproximadamente 20 alunos por turma.

4.1.3 A coleta de dados nas Unidades de Internação Provisória – UIPs.

Considerando-se a diversidade de atendimento nas unidades que constituíram o lócus da pesquisa, na fase inicial, optou-se por realizar a coleta de dados nas cinco unidades, contando-se, neste momento, com o envolvimento dos profissionais da secretaria escolar do Complexo Brás. Cabe ressaltar que por se tratar de um conjunto de unidades de internação, a gestão compartilhada entre Secretaria de Estado da Educação e FEBEM, por entender como necessária, decidiu pela instalação de uma secretaria escolar, dentro desse complexo, para atendimento às questões pertinentes ao fluxo de documentação da vida escolar dos alunos internos, porém, matriculados em escolas estaduais vinculadas a essas unidades. Para essa pesquisa foram utilizados os dados dos adolescentes internados e desinternados no intervalo de 6 meses, de fevereiro a julho de 2006, classificados por período mensal, conforme demonstrado na tabela 1.

Tabela 3. Número de adolescentes internados, matriculados e desinternados.

UIP	ATENDIMENTO	PERÍODO DE FEVEREIRO A JULHO DE 2006												TOTAL		
		FEV		MAR		AB		MAI		JUN		JUL		I	D	%
		I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	%
UIP 6	Primário grave – 14 e 20 anos e 11 meses.	312	68	270	54	265	73	210	45	287	26	297	36	1641	305	18,5
UIP 7	Primário médio e reincidente médio 12 a 15 e 11 meses	260	92	180	42	170	45	165	43	161	29	148	32	1084	243	22,4
UIP 8	Primário médio e reincidente médio 16 a 20 e 11 meses	188	34	190	40	211	35	250	73	191	41	165	33	1195	216	18,07
UIP 9	Primário grave – 14 e 20 anos e 11 meses.	262	46	347	43	307	56	352	59	288	53	241	29	1797	286	15,9
UIP 10	Primário Grave e reincidente médio 14 a 17 e 11meses	140	9	281	79	365	98	377	123	333	50	262	43	1758	402	22,8
TOTAL														6499	1452	22,3

Fonte: FEBEM – Diretoria de área escolar - 2006

Na tabela 3, o número de adolescentes registrados na coluna de internados é cumulativo considerando-se os que permaneceram na unidade em aguardo de decisão judicial. Portanto, o mesmo adolescente pode ser contado no mês em curso e no mês subsequente, vez que, legalmente a permanência deles em uma unidade de internação provisória é de até 45 dias. Não aparece nessa tabela, o número de alunos transferidos para a Unidade de Internação, após sentença judicial. Outro dado que merece registro e análise refere-se ao nível de escolaridade dos adolescentes internados e desinternados no período em estudo, conforme demonstrado na tabela 4.

Tabela 4. Nível de escolarização dos adolescentes internados e desinternados

UNIDADE	ESCOLARIZAÇÃO	PERÍODO DE FEVEREIRO A JULHO de 2006											
		FEV		MAR		AB		MAI		JUN		JUL	
UIP 6 Primário grave – 14 a 20 anos e 11 meses		I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D
	EF I	27	4	28	04	22	09	16	02	22	00	21	03
	EF II	204	41	188	48	177	45	142	28	197	15	214	22
	MÉDIO	81	23	54	02	66	19	52	15	68	11	62	11
UIP 7 Primário médio e reincidente médio 12 a 15 e 11 meses	EF I	89	37	39	28	45	13	42	08	41	03	38	09
	EF II	165	50	140	14	123	32	121	34	119	26	34	23
	MÉDIO	06	05	01	00	02	01	02	01	01	00	02	00
UIP 8 Primário médio e reincidente médio 16 a 20 e 11 meses	EF I	36	04	40	03	49	03	41	08	33	04	35	05
	EF II	110	31	114	24	130	24	147	47	101	29	77	24
	MÉDIO	42	19	36	13	12	08	62	18	87	41	53	04
UIP 9 Primário grave – 14 e 20 anos e 11 meses	EF I	34	7	51	03	42	04	45	06	34	07	36	1
	EF II	188	31	234	31	188	40	223	39	193	31	153	20
	MÉDIO	40	8	62	9	77	12	84	14	61	15	52	08
UIP 10 Primário Grave e reincidente médio 14 a 17 e 11meses	EF I	3	1	25	06	43	14	35	10	31	5	27	04
	EF II	87	8	177	43	256	70	261	84	236	39	198	31
	MÉDIO	46	0	79	30	66	14	81	29	66	6	37	08

Fonte: FEBEM – Diretoria de área escolar – 2006

Os dados registrados na tabela 4 demonstram claramente a defasagem de idade e série em que se encontram esses adolescentes no momento da internação. É evidente ainda que, a maior incidência do nível de escolarização recai sobre o ensino fundamental de 5ª a 8ª série independente das idades atendidas nas diferentes unidades. Particularizando essa análise e estabelecendo a relação idade série, depreendemos desses dados que, nas unidades cujo atendimento se faz para alunos mais velhos, no caso as UIPs 6, 8, 9 e 10, o percentual de alunos no ensino médio é mais elevado se comparado com a unidade que atende adolescentes mais novos. Da mesma forma, na Unidade 7 que atende adolescentes a partir dos 12 anos, o índice de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental é superior ao índice do mesmo nível nas demais unidades. Ainda com relação à defasagem idade e série, nas unidades 8 e 9 em que o atendimento é para adolescentes na faixa etária de 16 a 20 e 14 a 20 anos respectivamente, o número de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental é bastante significativo sendo o 2º e 3º maior índice das cinco unidades, no período em estudo. A tabela 5 ilustra essa situação em percentuais.

Tabela 5. Percentual de adolescentes internados e desinternados por nível de escolarização no período de fevereiro a julho de 2006.

UNIDADE	UIP 6		UIP 7		UIP 8		UIP 9		UIP 10	
SITUAÇÃO	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D
ESCOLARIZAÇÃO										
EF I	8,5%	0,8%	33,4%	16,9%	19,4%	0,8%	29,3%	9,7%	9,3%	9,9%
EF II	70,3%	66,1%	65%	79,9%	56,3%	57,9%	65,6%	69,2%	69,2%	68,4
EM	21,17%	33%	0,6%	0,3%	24,2	33,3%	20,9%	21,3%	21,3%	21,6%

Desse universo foram selecionados 5% dos adolescentes desinternados, em cada período mensal, de cada uma das Unidades de Internação Provisória, perfazendo um total de 72 adolescentes selecionados no intervalo de 6 meses. Essa seleção obedeceu ao critério de permanência desse adolescente em pelo menos 30 dias na unidade e, portanto, com atendimento escolar, ainda que parcial, por meio do currículo que é o objeto dessa pesquisa. Outro critério é a série em curso com prioridade para o ciclo II do ensino fundamental, vez que, como demonstrado nas tabelas 4 e 5, é a faixa de maior incidência do público alvo.

Outro momento da coleta de dados exigiu a localização desses adolescentes na rede pública de ensino. Para isso foi necessário recorrer ao Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, identificando a escola recipiendária do aluno egresso da FEBEM. Além da identificação da escola recipiendária foi possível obter dados da trajetória escolar desses adolescentes como: anos de estudos seqüenciais ou em interrupção, escolas em que estudou, séries freqüentadas, outros. Isso possibilitou a análise do percurso escolar realizado por esse aluno no período anterior à internação.

Os adolescentes selecionados segundo os critérios mencionados, foram localizados em praticamente 70 escolas diferentes sendo 65,4% nas escolas da capital, 22,26% na grande São Paulo e 11,34 % no interior do estado. É significativo o percentual dos egressos localizados nas regiões do interior e litoral considerando-se que as unidades de internação, que constituem o lócus inicial da pesquisa, localizam-se na capital. Sendo estes valores representantes de uma média aritmética, considero conveniente apresentá-los detalhadamente em percentuais referentes aos egressos de cada unidade e respectivas regiões das escolas recipiendárias, na tabela seguinte.

Tabela 6. Percentual de escolas recipiendária do egresso da FEBEM, por região.

UNIDADE	REGIÃO		
	CAPITAL	GRANDE SÃO PAULO	INTERIOR e LITORAL
UIP 6	67 %	26,5%	6,5%
UIP 7	75%	12,5%	12,5%
UIP 8	66,6%	20%	13,4%
UIP 9	53,4%	33,3%	13,3%
UIP 10	65%	24%	11%
MÉDIA	65,4%	23,26%	11,34%

Considerou-se como escola recipiendária aquela em que consta uma matrícula efetivada no momento da consulta o que não significa necessariamente que o aluno tenha retomado a sua trajetória escolar. O sistema informatizado da SEE e a opção específica de cadastro e matrícula do Projeto Educação e Cidadania, mencionado no capítulo 3, contribuíram para manutenção da matrícula na escola em que o aluno estudou no período anterior à internação, facilitando o seu retorno à escola de origem. Os dados reais sobre a retomada da trajetória escolar foram obtidos por meio da coleta de dados junto às escolas

recipiendárias, confirmados por meio de nova consulta junto ao cadastro de alunos com verificação da situação em 2007.

4.1.4 A coleta de dados nas escolas recipiendárias do egresso das UIPs.

O instrumental de pesquisa elaborado sob a forma de questionário, objetivou coletar, na unidade escolar recipiendária do egresso da FEBEM, dados sobre a retomada da trajetória escolar, qualificar a participação do aluno nas atividades escolares e o seu convívio social. Os aspectos selecionados estabelecem relação direta com os eixos de sustentação da proposta pedagógica do Projeto Educação e Cidadania - Identidade, Ética, Cidadania, presentes no conteúdo, na metodologia e na avaliação do trabalho escolar, desenvolvido nas Unidades de Internação Provisória.

Para obter dados no sentido de qualificar a participação do aluno nas atividades escolares, foram selecionados aspectos sobre: frequência às aulas, pontualidade no cumprimento das tarefas, envolvimento nas atividades tanto individuais como em grupo, diálogo estabelecido com colegas e professores, expressão de opiniões e por fim desempenho escolar de forma geral. No convívio social foram abordados aspectos referentes a direitos e deveres, atitudes éticas e democráticas, convívio com a diversidade e a articulação do projeto individual ao social. Essas foram as questões que integraram os quadros III e IV do instrumental de pesquisa, aplicado às unidades escolares. Os quadros I e II referentes aos dados preliminares da trajetória escolar foram obtidos pelo sistema informatizado de cadastro e matrículas da SEE e por informações prestadas pela secretaria escolar das Unidades de Internação Provisória, pesquisadas.

Nas unidades escolares buscou-se contatar o diretor ou o professor coordenador, para a coleta desses dados qualitativos. Os contatos estabelecidos prescindiram do envio dos documentos necessários à realização da pesquisa, por meio de postagem, e, concomitantemente por endereços eletrônicos com o intuito de facilitar a devolução dos dados solicitados.

Nesta etapa, merece registro a dificuldade de se obter o retorno das escolas. Decorrido o tempo previsto para a esperada resposta, uma nova tentativa de contato foi estabelecida, desta vez, por telefone. Assim, alguns dados foram coletados, em particular, os relativos a casos de abandono da escola. Outros respondentes solicitaram mais tempo para o envio da resposta que não chegou.

Considerando-se a necessidade de obtenção dos dados e todas as dificuldades já registradas, optou-se por mudança de estratégia recorrendo-se à Diretoria Regional de Ensino a fim de obter colaboração na intermediação junto às escolas. Mesmo com a clareza da não obrigatoriedade da escola em responder ao questionário, acreditou-se ter a solicitação maior credibilidade para o recebimento da devolutiva dos dados necessários. Assim como nas demais estratégias utilizadas, com essa também não foi possível o retorno da totalidade dos questionários encaminhados.

Nessa etapa foram contabilizados: 120 postagens, 108 correspondências eletrônicas, 35 telefonemas e visitas a 12 Diretorias Regionais de Ensino, para o encaminhamento do questionário a 82 escolas.

Diante desse quadro de dificuldades na obtenção das informações solicitadas, pode-se inferir que há por parte dos gestores escolares uma descrença no trabalho de pesquisa e na sua repercussão, sobretudo por tratar-se de alunos cuja trajetória de vida e de escolarização não foi de sucesso. Dessa forma, preencher o questionário representou apenas uma tarefa a mais, dentre tantas que consomem a jornada diária de trabalho do diretor de escola e por isso, foi excluída da escala de prioridades.

4.2 Análise quantitativa e qualitativa da pesquisa.

A análise quantitativa e qualitativa é realizada a partir dos dados coletados dos alunos selecionados pelos critérios estabelecidos para esta pesquisa. Os dados são analisados de forma agrupada, traduzidos em tabelas, a partir dos registros contidos nos quadros integrantes do instrumental de pesquisa. Para cada uma das 5 Unidades de Internação Provisória, serão apresentadas 4 tabelas que consolidam os dados obtidos. Assim, as tabelas, na seqüência, apresentam: a) dados preliminares da trajetória escolar do egresso da UIP pesquisada; b) retomada da trajetória escolar desse egresso; c) participação nas atividades escolares na escola em que retomou a escolarização; d) convívio social apresentado na escola freqüentada no período pós-desinternação.

Num primeiro momento, a análise é realizada separadamente, estabelecendo-se relação entre os dados consolidados em cada uma das tabelas e num segundo momento, entre as tabelas de uma mesma Unidade de Internação Provisória.

Na tabela referente ao nível de participação do aluno nas atividades escolares, optou-se por analisar os dados agrupados e classificados em até três categorias, quais sejam: A.1: o

índice satisfatório supera o não satisfatório; A.2: o índice satisfatório iguala-se ao não satisfatório; A.3: o índice não satisfatório supera o satisfatório. Da mesma forma, na tabela referente ao nível de participação quanto ao convívio social, a análise dos dados obedeceu à classificação: C.1: índice satisfatório supera o não satisfatório; C.2: índice satisfatório iguala-se ao não satisfatório; C.3: índice não satisfatório supera o satisfatório.

4.2.1 Análise quantitativa e qualitativa da pesquisa dos egressos da UIP 06.

A Unidade de Internação Provisória – UIP 06, caracteriza-se pelo atendimento a adolescentes na faixa etária de 14 a 20 anos e 11 meses, considerados pela categorização do ato infracional cometido, primário grave. A pesquisa abrange 15 alunos egressos, dentro do critério estabelecido de 5 % do total de adolescentes desinternados no período de fevereiro a julho de 2006, tendo sido atendidos no mínimo por 30 dias, pelo Projeto Educação e Cidadania.

Os dados obtidos junto à secretaria escolar do Complexo Brás, da FEBEM/SP, complementados pela consulta à ficha escolar no sistema de cadastro de alunos da SEE e de acordo com informações fornecidas pelas escolas recipiendárias do egresso da UIP 06, estão traduzidos em números absolutos e percentuais nas tabelas que se seguem. A tabela 7 apresenta dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da UIP 06 contendo informações sobre a idade, nível de escolarização, quantidade de escolas freqüentadas e tempo médio de permanência nessas escolas. A tabela 8 apresenta informações sobre a retomada da trajetória escolar, destacando a situação do egresso com relação ao retorno e permanência na escola após a desinternação, assim como a existência de matrícula no ano anterior à internação tendo-se como data base, dezembro de 2005. A tabela 9 trata do nível de participação do aluno egresso nas atividades escolares, classificadas como satisfatório, parcialmente satisfatório e não satisfatório. Utilizando-se da mesma classificação, a tabela 10 fornece dados sobre o convívio social do egresso da UIP 06, na escola recipiendária.

Tabela 7. Dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória- UIP 06.

UIP 06 – Primário Grave													
Número de alunos pesquisados	Idade				Nível de escolarização			Quantidade de escolas freqüentadas			Tempo médio de permanência nas escolas		
	15	16	17	18	Até 5ª s	Até 8ªs.	1º EM	1 a 3	4 a 6	7 ou mais	1 a 3 anos	4 a 6 anos	7 ou mais
15													
Nº	01	05	06	03	04	06	05	08	06	01	06	06	03
%	6,6	33,3	40	20	26,6	40	33,3	53,3	40	6,6	40	40	20

Analisando-se os números e respectivos percentuais a primeira inter-relação que se estabelece e que confirma dados gerais registrados anteriormente, é a defasagem idade e série. Dentre os pesquisados há maior incidência de alunos com 17 anos seguindo os de 16 anos com nível de escolarização de maior número e percentual até 8ª série e na seqüência incluindo o 1º ano do Ensino Médio. Dados complementares registrados na ficha escolar mostram a irregularidade na vida escolar dos 15 alunos pesquisados, com reprovações no final e até no decorrer do ciclo I e ciclo II, do Ensino Fundamental. Pelo regime de progressão continuada adotado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a reprovação por desempenho ocorre somente no final de cada ciclo do Ensino Fundamental. Infere-se que as reprovações ocorridas durante o ciclo são decorrentes da ausência do aluno na escola. Constam desses registros ainda, uma repetição na série que varia de 2 a 3 anos. Outra irregularidade constatada é a interrupção da escolarização por até 2 anos. A quantidade de escolas freqüentadas, o nível de escolarização e o tempo de permanência nessas escolas, evidenciam a grande mobilidade dos alunos pelas escolas. Retomando os registros da ficha cadastral constata-se que a mudança de escola não ocorre somente no final mas também no decorrer de cada ano.

Resta-nos saber se a instabilidade do aluno na escola gerou a defasagem idade e série ou se a defasagem idade e série desencadeou esse processo de mudança de escola na tentativa de obtenção de sucesso escolar. O que fica muito evidente é que a trajetória escolar desses alunos é bastante irregular, com reprovações, interrupções, muitas tentativas de continuidade e pouco sucesso na vida escolar.

Tabela 8. Retomada da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 06.

UIP 06 – Primário Grave						
Número de alunos pesquisados	Matrícula em escola no período anterior à internação		Retomada da trajetória escolar		Permanência na escola em 2006	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
15	10	05	14	01	12	02
Nº	66.6	33.3	93.3	6.6	85.7	14.2
%						

A tabela 8 nos revela a situação dos alunos pesquisados no período pós-desinternação, com retomada da trajetória escolar. Destaca-se que a informação da retomada ou não da escolarização só pode ser confirmada mediante contato com a escola quando no sistema de cadastro de matrícula, consta matrícula no ano em curso. Considerou-se interessante registrar se os alunos possuíam matrícula no período anterior à internação com o intuito de estabelecer uma inter-relação com a retomada e permanência na escola pós - desinternação. É importante destacar que o cálculo dos que permaneceram na escola incide sobre o total de alunos que efetivamente retomaram a escolarização. Complementando as informações com os registros da ficha cadastral do aluno e os dados fornecidos pelas escolas temos que, os 5 alunos sem matrícula no período anterior à internação, incluíram-se no universo dos 14 alunos com retomada da trajetória escolar o que se pode considerar como um avanço nesse processo. Por outro lado o único aluno que não retomou a trajetória escolar possuía matrícula no ano anterior e permaneceu 42 dias internado, teoricamente, participando do período todo proposto para o desenvolvimento do projeto Educação e Cidadania na escolarização oferecida na UIP. Nesse caso, a escola informou que dada a situação da não freqüência às aulas em 2006, houve encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Dentre os que retomaram a trajetória escolar 2 não permaneceram na escola sendo 1 considerado evadido e 1 reincidente. Cabe registro também que a escola informante apenas menciona a condição do aluno como evadido e não faz referência ao desencadeamento de alguma ação no sentido de reverter esse quadro como é previsto legalmente. Isto é, nos casos de reiteradas faltas injustificadas e de evasão escolar, cabe aos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental, comunicar ao Conselho Tutelar, depois de esgotados os recursos escolares, conforme prescrito nos artigo 56, inciso II, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Mesmo com a perda de 3 alunos entre os que não retomaram e os que não permaneceram pode-se considerar que houve um avanço posto que, dos 5 sem matrícula no ano anterior à internação, 4 integram o universo dos 12 que permaneceram na escola.

Outro dado complementado pelo cadastro de alunos é o fato desses egressos terem optado no seu retorno à escola pela modalidade EJA –Educação de Jovens e Adultos. Essa opção pode ter sido feita não só pela necessidade de aceleração de estudos como também pela possibilidade de sentirem-se inseridos num grupo de faixa etária mais próxima, de maior maturidade. É a busca pelo sentimento de pertencimento, pela necessidade de ser aceito e reconhecido dentro de um grupo como parte desse grupo.

Gimeno Sacristán contribui para o entendimento da questão do pertencimento quando, em sua obra, aprofunda a discussão sobre os vínculos sociais básicos, destaca o papel da cultura e as possibilidades da educação escolar e afirma:

Necessitamos ser vistos, observados, estar e sentir-nos presentes frente aos demais, ser reconhecidos de múltiplas maneiras e não ser indiferentes diante do olhar do outro. A satisfação dessas *carências* é o ponto de apoio para nos vermos e para nos avaliarmos de uma determinada forma, isto é, para a criação da identidade ou do *si mesmo*. (...) Ser reconhecido como alguém que é importante para os outros é um vínculo essencial para a integração no espaço social, além de ser uma necessidade básica do sujeito. (...) a escolarização cria um ambiente psicossocial no qual ocorrem importantes relações interpessoais horizontais (dos estudantes entre si) e verticais (entre professores e alunos), que facilitam ou não a aceitação do aluno, e no qual cada um sente se é ou não aceito pessoalmente por ser membro de algum grupo (gênero, cor da pele...). (SACRISTÁN, 2002, p.118-119)

Outra questão abordada nessa citação refere-se à criação da identidade que no período da adolescência ganha uma dimensão ainda maior, com os conflitos que parecem ser inerentes a esse período de vida. Conflitos esses que muitas vezes são caracterizados como *crise de identidade*.

Um caso exemplar de crise de identidade, em função inclusive de seu caráter inexorável, e que pode ser vivida com mais ou menos sofrimento, é a adolescência. (...) A crise de identidade na adolescência é algo inevitável, contudo existem outras crises que são construídas e produzidas pelo próprio indivíduo e/ ou por circunstâncias sociais e biográficas. (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2001, p.207-208)

Complementando a referência sobre identidade tem-se ainda a questão do estigma de valor negativo que esses adolescentes carregam, enquanto egressos da FEBEM, o que pode continuar gerando exclusão social.

Tabela 9. Participação do aluno nas atividades escolares na retomada da trajetória escolar.

UIP 06 – Primário Grave						
Nível de participação	Satisfatório		Parcialmente Satisfatório		Não Satisfatório	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Frequência às aulas	2	16.6	4	33.3	6	50
Pontualidade no cumprimento das tarefas	0	0	6	50	6	50
Envolvimento nas atividades individuais	0	0	6	50	6	50
Envolvimento nas atividades em grupo	1	8.3	5	41.6	6	50
Diálogo com os colegas de turma	4	33.3	3	25	5	41.6
Diálogo com o professor	1	8.3	5	41.6	6	50
Expressão de opiniões	0	0	6	50	6	50
Desempenho Escolar	1	8.3	3	25	8	66.6

Os indicadores da tabela acima serão delimitados em dois campos; o satisfatório e o não satisfatório, considerando-se o parcialmente satisfatório ainda no campo do satisfatório. A partir dessa delimitação, os níveis de participação e seus respectivos índices, serão classificados em três categorias, sendo:

- A.1 - o índice satisfatório supera o não satisfatório;
- A.2 - o índice satisfatório iguala-se ao não satisfatório;
- A.3 - o índice não satisfatório supera o satisfatório

Definidos esses critérios para análise, tem-se a seguinte categorização na participação dos alunos egressos da UIP 06, nas atividades escolares das escolas em que retomaram a suas trajetórias:

- A.1 - diálogo com os colegas de turma;
- A.2 - frequência às aulas, pontualidade no cumprimento das tarefas, envolvimento nas atividades individuais, envolvimento nas atividades em grupo, diálogo com o professor e expressão de opiniões.

- A.3 - desempenho escolar.

Embora haja uma incidência maior na categoria A.2 em que 50% está no campo do satisfatório, há uma relevância nesse resultado se considerarmos os indicadores das tabelas anteriores que revelam irregularidades na trajetória escolar desses alunos. No entanto, 50% no campo do não satisfatório, também é relevante quando se trata de avaliação de política pública. Alguns comentários dos profissionais pesquisados nas escolas, apareceram na coluna de observações do instrumental de pesquisa e que contribuem para análise dessa tabela, por exemplo: o envolvimento nas atividades individuais se dá “quando o aluno considera a tarefa interessante”, “a frequência não satisfatória implicou no desempenho não satisfatório”, o aluno expressa a sua opinião “quando o assunto interessa”. Pode-se inferir que uma proposta pedagógica com metodologia que considere os interesses, expectativas e grau de maturidade do alunado, traz resultados mais satisfatórios quando se trata de frequência às aulas, participação mais qualificada nas atividades e conseqüentemente um melhor desempenho escolar.

Tabela 10. Convívio social na retomada da trajetória escolar.

UIP 06 – Primário Grave						
Nível de participação	Satisfatório		Parcialmente satisfatório		Não satisfatório	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Percebe-se como sujeito de direitos e deveres	1	8.3	3	25	8	66.6
Tem atitudes éticas	2	16.6	4	33.3	6	50
Tem atitudes democráticas	0	0	5	41.6	7	58.3
Respeita o outro	2	16.6	3	25	7	58.3
Convive com a diversidade	2	16.6	4	33.3	6	50
Articula o projeto individual ao social	1	8.3	3	25	8	66.6

Na tabela 10, os indicadores serão delimitados em dois campos; o satisfatório e o não satisfatório, sendo o parcialmente satisfatório considerado ainda, no campo do satisfatório. A partir dessa delimitação, os níveis de participação e seus respectivos índices, serão classificados em três categorias, sendo:

- C.1 : o índice satisfatório supera o não satisfatório;

- C.2: o índice satisfatório iguala-se ao não satisfatório;
- C.3: o índice não satisfatório supera o satisfatório

De acordo com a definição dessa categorização, o convívio social dos alunos egressos da UIP 06, na escola em que retomaram a trajetória escolar, apresentou a seguinte classificação:

- C.1 - nenhum indicador;
- C.2 - tem atitudes éticas, convive com a diversidade;
- C.3 - percebe-se como sujeito de direitos e deveres, tem atitudes democráticas, respeita o outro, articula o projeto individual ao social.

A análise da tabela 10, requer que se considere a natureza subjetiva dos dados coletados em que as respostas exprimem a opinião do profissional pesquisado. Nesse sentido é importante registrar alguns comentários dos profissionais pesquisados nas escolas e que apareceram na coluna de observações do instrumental de pesquisa, por exemplo: “percebe-se mais como sujeito de direitos do que de deveres”. Fica claro nessa tabela a coerência do resultado dos níveis de participação agrupados na categoria C.3 (não satisfatório superior ao satisfatório). De qualquer forma ter 50% classificados na categoria C.2 (satisfatório iguala-se ao não satisfatório) agrupando as atitudes éticas e o convívio com a diversidade, pode ser considerado um dado relevante embora para avaliação de política pública sejam dados preocupantes ainda os outros 50% que estão no campo do não satisfatório.

Para concluir a análise dos egressos da UIP 06, é importante destacar que apesar de, mesmo quando internos são classificados como infratores primários graves e sejam portadores de uma trajetória escolar com marcas de insucesso, há uma persistência desses egressos em retornar à escola e nela se manterem, apesar das adversidades encontradas. Pode-se inferir que por se tratar de adolescentes com maior incidência na faixa etária dos 16 e 17 anos, o grau de maturidade contribuiu para a superação das adversidades e para a permanência na escola ainda que com resultados não satisfatórios quanto ao desempenho escolar.

4.2.2 Análise quantitativa e qualitativa da pesquisa dos egressos da UIP 07.

A Unidade de Internação Provisória – UIP 07 caracteriza-se pelo atendimento a adolescentes na faixa etária de 12 a 15 anos e 11 meses, considerados pela categorização do ato infracional cometido, primário médio e reincidente médio. A pesquisa abrange 12 alunos egressos, dentro do critério estabelecido e mencionado anteriormente.

As tabelas que se seguem traduzem em números absolutos e em percentuais, os dados obtidos junto à secretaria escolar do Complexo Brás, da FEBEM/SP, complementados pela consulta à ficha escolar no sistema de cadastro de alunos da SEE e pelas informações fornecidas pelas escolas recipiendárias do egresso da UIP 07.

Seguindo o padrão adotado para análise dos dados coletados referentes aos egressos das unidades de internação provisória, a tabela 11 apresenta dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da UIP 07 contendo informações sobre a idade, nível de escolarização, quantidade de escolas freqüentadas e tempo médio de permanência. nessas escolas. A tabela 12 apresenta informações sobre a retomada da trajetória escolar, destacando a situação do egresso com relação ao retorno e permanência na escola após desinternação assim como a existência de matrícula no ano anterior à internação considerando como data base, dezembro de 2005. A tabela 13, trata do nível de participação do aluno egresso, nas atividades escolares classificado como satisfatório, parcialmente satisfatório e não satisfatório. Dentro dessa mesma classificação, a tabela 14 fornece dados sobre o convívio social do egresso da UIP 07, na escola recipiendária.

Tabela 11. Dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 07

UIP 07 - Primário médio e reincidente médio													
Número de alunos pesquisados	Idade				Nível de escolarização			Quantidade de escolas freqüentadas			Tempo médio de permanência nas escolas		
	13	14	15	16	Até 5ª s	Até 8ªs.	1º EM	1 a 3	4 a 6	7 ou mais	1 a 3 anos	4 a 6 anos	7 ou mais
12													
Nº	01	02	04	05	02	09	01	07	04	01	07	05	00
%	8.3	16.6	33.3	41.6	16.6	75	8.3	58.3	33.3	8.3	58.3	41.6	0

Numa primeira inter-relação que se estabelece entre idade e nível de escolarização, a análise dos números e percentuais, confirma dados gerais registrados anteriormente, ou seja, a defasagem idade e série. Dentre os pesquisados há maior incidência de alunos com 16 anos seguindo-se os de 15 anos, com nível de escolarização de maior número e percentual até 8ª série apresentando uma defasagem de no mínimo 2 anos de escolarização.

Complementando esses dados, registros na ficha de cadastro do aluno, mostram a irregularidade na vida escolar dos 12 alunos pesquisados, com início da escolarização fora da idade regular, reprovações no final do ciclo I e diversas reprovações no decorrer do ciclo II do Ensino Fundamental. Pelo regime de progressão continuada adotado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a reprovação por desempenho ocorre somente no final de cada ciclo do Ensino Fundamental. Infere-se, portanto, que as reprovações ocorridas durante o ciclo são decorrentes da ausência do aluno na escola. Consta desses registros ainda, uma repetição na série de até 2 (dois) anos. Outra irregularidade constatada é a interrupção da escolarização na maioria das vezes por 1 ano. Em alguns casos, quando o aluno retoma a escolarização, há um avanço na série o que indica uma possível aplicação do instituto da reclassificação. A quantidade de escolas freqüentadas, o nível de escolarização e o tempo de permanência nessas escolas, evidenciam a grande mobilidade dos alunos pelas escolas. No ciclo I do Ensino Fundamental, as mudanças de escola ocorreram basicamente nas 4ª série com reprovação. Retomando os registros da ficha cadastral constata-se que a mudança de escola não ocorre somente no final mas também no decorrer de cada ano. Por tratar-se de adolescentes reincidentes, a mudança de escola no decorrer do ano incluiu a passagem pela escola vinculadora da unidade de internação.

O que lamentavelmente fica muito evidente é que se trata de alunos de pouca idade, praticamente na metade do período de adolescência, e com uma trajetória escolar bastante irregular, com início de escolarização tardia, reprovações, interrupções, tentativas de continuidade e pouco sucesso na vida escolar.

Tabela 12. Retomada da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 07.

UIP 07 - Primário médio e reincidente médio						
Número de alunos pesquisados	Matrícula em escola no período anterior à internação		Retomada da trajetória escolar		Permanência na escola em 2006	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
12						
Nº	09	03	10	02	07	03
%	75	25	83.3	16.6	70	30

A tabela acima apresenta a situação dos alunos pesquisados no período pós-desinternação, com retomada da trajetória escolar. A retomada da trajetória escolar só pode ser confirmada mediante contato com a escola após verificação no sistema de cadastro do aluno, da matrícula no ano em curso. O cálculo dos que permaneceram na escola incidiu sobre o total de alunos que efetivamente retomaram a escolarização. Considerou-se interessante registrar o número de alunos que possuíam matrícula no período anterior à internação no sentido de estabelecer uma inter-relação com a retomada e permanência na escola pós desinternação.

Os dados obtidos junto à secretaria escolar do Complexo Brás, da FEBEM/SP, complementados pela consulta à ficha escolar no sistema de cadastro de alunos da SEE, foram utilizados na análise dessa tabela. Assim pode-se constatar que os 2 egressos que não retomaram a trajetória escolar, foram desinternados com medida de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, respectivamente. Ambos aos 16 e 15 anos, reincidiram. Também ficou constatado que esses adolescentes, no ano de 2006, só estudaram enquanto estiveram internados na UIP. Essa é uma situação que no mínimo causa um estranhamento visto que, é previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente para as medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, acompanhamento e orientação ao adolescente por meio de um orientador designado e supervisionado pela autoridade competente, sendo uma das incumbências desse orientador, supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar. Consta também que esses adolescentes tiveram matrícula no ano anterior à internação. Na mesma situação encontra-se 1 dos egressos que não permaneceu na escola, embora, em medida de liberdade assistida. Por outro lado, os 3 egressos que não tinham matrícula no ano anterior retomaram a trajetória escolar e, dentre eles, 1 não

permaneceu na escola sendo caracterizado o seu abandono. Cabe registro também que, a escola informante apenas caracteriza a situação do aluno como abandono e não menciona se houve o desencadeamento de alguma ação no sentido de reverter essa situação como é previsto legalmente.

Concluindo a análise dessa tabela, pode-se afirmar que o resultado apresentou uma grande perda, pois, dos 7 alunos que permaneceram na escola, 5 efetivaram matrícula no ano anterior e 2 não estavam matriculados e ou freqüentando escola no período que antecedeu a internação.

Tabela 13. Participação do aluno nas atividades escolares na retomada da trajetória escolar.

UIP 07 - Primário médio e reincidente médio						
Nível de participação	Satisfatório		Parcialmente Satisfatório		Não Satisfatório	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Frequência às aulas	0	0	3	42.8	4	57.1
Pontualidade no cumprimento das tarefas	0	0	3	42.8	4	57.1
Envolvimento nas atividades individuais	0	0	3	42.8	4	57.1
Envolvimento nas atividades em grupo	0	0	3	42.8	4	57.1
Diálogo com os colegas de turma	1	14.2	2	28.5	4	57.1
Diálogo com o professor	1	14.2	3	42.8	3	42.8
Expressão de opiniões	1	14.2	2	28.5	4	57.1
Desempenho Escolar	0	0	3	42.8	4	57.1

Seguindo o mesmo padrão adotado em tabelas anteriores quanto à delimitação dos campos, satisfatório e não satisfatório, e a classificação em categorias, tem-se na participação dos alunos egressos da UIP 07, nas atividades escolares das escolas em que retomaram a suas trajetórias, a seguinte categorização:

- A.1 - diálogo com o professor;
- A.2 – nenhum registro;

- A.3 - frequência às aulas, pontualidade no cumprimento das tarefas, envolvimento nas atividades individuais, envolvimento nas atividades em grupo, diálogo com os colegas de turma, expressão de opiniões, desempenho escolar.

Notadamente a incidência maior está categoria A.3 (o índice não satisfatório supera o satisfatório) embora não haja um distanciamento marcante entre o campo do não satisfatório e o campo do satisfatório. Considerando-se a qualidade da trajetória escolar e o resultado encontrado na retomada da escolarização pós desinternação, há coerência entre o demonstrado tabelas 11, 12 e 13. Por tratar-se de alunos mais jovens, em plena adolescência, com história de vida pessoal e escolar marcadas pela marginalização social e insucesso, o acompanhamento, o apoio, o acolhimento, constituem instrumentos importantes na reinserção social. A busca por esses instrumentos pode ser um dos motivos pelos quais encontramos classificados na categoria A.1 (o índice satisfatório supera o não satisfatório), o diálogo com o professor.

Tabela 14. Convívio social na retomada da trajetória escolar.

UIP 07 - Primário médio e reincidente médio						
Nível de participação	Satisfatório		Parcialmente satisfatório		Não satisfatório	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Percebe-se como sujeito de direitos e deveres	0	0	4	57.1	3	42.8
Tem atitudes éticas	1	14.2	3	42.8	3	42.8
Tem atitudes democráticas	0	0	4	57.1	3	42.8
Respeita o outro	1	14.2	3	42.8	3	42.8
Convive com a diversidade	1	14.2	3	42.8	3	42.8
Articula o projeto individual ao social	1	14.2	2	28.5	4	57.1

Na tabela 14, de acordo com a categorização e a delimitação dos campos definidos anteriormente, o convívio social dos alunos egressos da UIP 07, na escola em que retomaram a trajetória escolar, apresentou a seguinte classificação:

- C.1 : percebe-se como sujeito de direitos e deveres, tem atitudes éticas, tem atitudes democráticas, respeita o outro, convive com a diversidade
- C.2 – nenhum indicador;

- C.3 - articula o projeto individual ao social.

Ainda que se considere a natureza subjetiva dos dados coletados em que as respostas exprimem a opinião do profissional pesquisado, a tabela 14 apresenta um avanço significativo na questão do convívio social do egresso da UIP 07, na escola em que retomou a sua trajetória escolar. Os índices apresentados no campo do satisfatório e do não satisfatório, não se distanciam de forma acentuada, porém o número de itens categorizados como C.1 (o índice satisfatório supera o não satisfatório), é considerável.

Para concluir a análise dos egressos da UIP 07, é importante destacar que o único dado que apresentou resultado mais satisfatório, refere-se ao convívio social. A busca pelo sentimento de pertencimento pode ser uma das inferências que justifica esse resultado. Sentir-se pertencente melhora a auto-estima, auxilia na superação de obstáculos e é condição para inserção social. “Qualquer forma de exclusão do indivíduo é uma negação ou uma rejeição a ser ele mesmo, a *pertencer*, a se sentir fazendo parte dos demais. É como declará-lo incompatível com os outros, fora da rede social.” (SACRISTÁN, 2002, p.119).

4.2.3 Análise quantitativa e qualitativa da pesquisa dos egressos da UIP 08.

A Unidade de Internação Provisória – UIP 08 caracteriza-se pelo atendimento a adolescentes na faixa etária de 16 a 20 anos e 11 meses, considerados pela categorização do ato infracional cometido, primário médio e reincidente médio. A pesquisa abrange 11 alunos egressos, o que corresponde a 5 % do total de adolescentes desinternados no período de fevereiro a julho de 2006, tendo sido atendidos no mínimo por 30 dias, pelo Projeto Educação e Cidadania. Dentre os pesquisados apenas 1 dos egressos apresenta registros de reincidente.

As tabelas que se seguem traduzem em números absolutos e em percentuais, os dados obtidos junto à secretaria escolar do Complexo Brás, da FEBEM/SP, complementados pela consulta à ficha escolar no sistema de cadastro de alunos da SEE e informações fornecidas pelas escolas recipiendárias do egresso da UIP 08.

A tabela 15 apresenta dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da UIP 08 contendo informações sobre a idade, nível de escolarização, quantidade de escolas freqüentadas e tempo médio de permanência. nessas escolas. A tabela 16 apresenta informações sobre a retomada da trajetória escolar, destacando a situação do egresso com relação ao retorno e permanência na escola após desinternação assim como a existência de

matrícula no ano anterior à internação considerando como data base, dezembro de 2005. A tabela 17 refere-se ao nível de participação do aluno egresso, nas atividades escolares classificadas como satisfatório, parcialmente satisfatório e não satisfatório. Dentro dessa mesma classificação, a tabela 18 fornece dados sobre o convívio social do egresso da UIP 08, na escola recipiendária.

Tabela 15. Dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 08

UIP 08 - Primário médio e reincidente médio																
Número de alunos pesquisados	Idade				Nível de escolarização			Quantidade de escolas freqüentadas				Tempo médio de permanência nas escolas				
	15	16	17	18	Até 8ª s	1º EM	2º EM	1 a 3	4 a 6	7 ou mais	ou	1 a 3 anos	4 a 6 anos	7 ou mais	ou	
11																
Nº	0	1	5	5	3	5	3	5	5	1		7	4	0		
%	0	9.0	45.4	45.4	27.2	45.4	27.2	45.4	45.4	9.0		63.6	36.3	0		

Os dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da UIP 8 apresentados na tabela 15, permitem inicialmente estabelecer uma inter-relação entre idade e série, confirmando dados gerais registrados anteriormente sobre a defasagem existente. Dentre os pesquisados há maior incidência com percentual igual de alunos com 17 e 18 anos com nível de escolarização de maior número no 1º ano do Ensino Médio. Isso evidencia a defasagem de no mínimo 2 anos de escolarização. Remetendo-se ainda aos registros contidos no cadastro de alunos, verifica-se a irregularidade na vida escolar dos 11 alunos pesquisados, com reprovações no final e até no decorrer do ciclo I e ciclo II do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio. Pelo regime de progressão continuada adotado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a reprovação por desempenho ocorre somente no final de cada ciclo do Ensino Fundamental. Infere-se que as reprovações ocorridas durante o ciclo, no Ensino Fundamental, são decorrentes da ausência do aluno na escola. Constam ainda, desses registros, uma repetição na série que varia de 2 a 3 anos. Outra irregularidade constatada é a interrupção da escolarização por até 2 anos. A quantidade de escolas freqüentadas, o nível de escolarização e o tempo de permanência nessas escolas, evidenciam a grande mobilidade dos alunos pelas escolas. Retomando os registros da ficha cadastral constata-se que a mudança de escola ocorre principalmente após reprovação. Outro dado

revelado na pesquisa situa-se na retomada da trajetória escolar em que a maioria dos egressos procurou escola diferente da cursada no período que antecedeu a internação. O que fica muito evidente é que a trajetória escolar desses alunos é bastante irregular, com reprovações, interrupções e tentativas de continuidade na busca de sucesso escolar.

Tabela 16. Retomada da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória - UIP 08.

UIP 08 - Primário médio e reincidente médio						
Número de alunos pesquisados	Matrícula em escola no período anterior à internação		Retomada da trajetória escolar		Permanência na escola em 2006	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
11						
Nº	8	3	11	0	11	0
%	72.7	27.2	100	0	100	0

A tabela acima apresenta a situação dos alunos pesquisados, com retomada da trajetória escolar. A retomada da trajetória escolar foi confirmada por meio do contato com a escola recipiendária, após verificação no sistema de cadastro do aluno, da matrícula no ano em curso. Considerou-se interessante registrar o número de alunos que possuíam matrícula no período anterior à internação no sentido de estabelecer uma inter-relação com a retomada e permanência na escola pós desinternação.

O resultado apresentado mostra avanço na retomada da escolarização, vez que a totalidade dos pesquisados, quando desinternados, retomaram e permaneceram na escola, incluindo os que não registravam matrícula no período que antecedeu a internação. Os documentos consultados registram que a maioria desses egressos foi desinternado apenas mediante termo de responsabilidade o que não caracteriza medida em meio aberto.

Estabelecendo uma relação com a tabela anterior em que expressa dados da trajetória escolar dos egressos da UIP 08, confirma-se essa análise em que se considera como avanço o resultado apresentado.

Tabela 17. Participação do aluno nas atividades escolares na retomada da trajetória escolar.

UIP 08 - Primário médio e reincidente médio						
Nível de participação	Satisfatório		Parcialmente Satisfatório		Não Satisfatório	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Frequência às aulas	1	9.0	5	45.4	5	45.4
Pontualidade no cumprimento das tarefas	0	0	5	45.4	6	54.5
Envolvimento nas atividades individuais	0	0	6	54.5	5	45.4
Envolvimento nas atividades em grupo	0	0	6	54.5	5	45.4
Diálogo com os colegas de turma	3	27.2	6	54.5	2	18.1
Diálogo com o professor	0	0	8	72.7	3	27.2
Expressão de opiniões	0	0	6	54.5	5	45.4
Desempenho Escolar	0	0	5	45.4	6	54.5

Adotando-se o padrão estabelecido para análise da tabela que apresenta indicadores do nível de participação do egresso nas atividades escolares tem-se a seguinte categorização dos alunos da UIP 08, na retomada das suas trajetórias:

- A.1 - frequência às aulas, envolvimento nas atividades individuais, envolvimento nas atividades em grupo, diálogo com os colegas, diálogo com o professor e expressão de opiniões;
- A.2 - nenhum indicador;
- A.3 - pontualidade e desempenho escolar

Fica evidente a incidência dos níveis de participação na categoria A1 (o índice satisfatório supera o não satisfatório) o que demonstra avanço e coerência com os resultados da tabela anterior sobre a retomada e permanência do aluno na escola. No entanto a pontualidade e principalmente o desempenho, embora com índices próximos no limite do satisfatório e não satisfatório encontram-se na categoria A.3 (o índice não satisfatório supera o satisfatório).

Tabela 18. Convívio social na retomada da trajetória escolar.

UIP 08 - Primário médio e reincidente médio						
Nível de participação	Satisfatório		Parcialmente satisfatório		Não satisfatório	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Percebe-se como sujeito de direitos e deveres	0	0	6	54.5	5	45.4
Tem atitudes éticas	0	0	8	72.7	3	27.2
Tem atitudes democráticas	0	0	8	72.7	3	27.2
Respeita o outro	0	0	8	72.7	3	27.2
Convive com a diversidade	1	9.0	7	63.6	3	27.2
Articula o projeto individual ao social	0	0	5	45.4	6	54.5

De acordo com a delimitação dos campos, satisfatório e não satisfatório e a categorização, definidos e mencionados anteriormente, o convívio social dos alunos egressos da UIP 08, na escola em que retomaram a trajetória escolar, apresentou a seguinte classificação:

- C.1 - Percebe-se como sujeito de direitos e deveres, tem atitudes éticas, tem atitudes democráticas, respeita o outro, convive com a diversidade;
- C.2 – nenhum indicador;
- C.3 - articula o projeto individual ao social.

Ainda que se considere a natureza subjetiva dos dados coletados em que as respostas exprimem a opinião do profissional pesquisado, a tabela 18 evidencia maior incidência dos níveis participação na categoria C.1 (o índice satisfatório supera o não satisfatório), evidenciando uma coerência com os dados analisados nas tabelas 16 e 17, reafirmando um avanço nos resultados obtidos.

Excetuando-se os níveis de participação em que se referem à percepção do aluno como sujeito de direitos e deveres e a articulação do projeto individual ao social cujos percentuais se aproximam, os demais níveis mantiveram uma larga distância definindo claramente o que se considerou satisfatório e não satisfatório.

Para concluir a análise dos egressos da UIP 08, é importante destacar que se trata de adolescentes “mais velhos” e, portanto, é possível atribuir-lhes um maior grau de maturidade. Maturidade essa que aliada a todo trabalho desenvolvido na escolarização oferecida na UIP, pode facilitar a apreensão e incorporação de conceitos e concepções, atitudes e valores

trabalhados no Projeto Educação e Cidadania. De posse desse instrumental, o conhecimento, associado à maturidade, administrar as adversidades encontradas pós desinternação, foi possível, permanecendo na escola ainda que, com resultados no desempenho escolar considerado insatisfatório.

4.2.4 Análise quantitativa e qualitativa da pesquisa dos egressos da UIP 09.

A Unidade de Internação Provisória – UIP 09, caracteriza-se pelo atendimento a adolescentes na faixa etária de 14 a 20 anos e 11 meses, considerados pela categorização do ato infracional cometido, primário grave. A pesquisa abrange 14 alunos egressos, dentro do critério estabelecido de 5 % do total de adolescentes desinternados no período de fevereiro a julho de 2006, tendo sido atendidos no mínimo por 30 dias, pelo Projeto Educação e Cidadania.

As tabelas que se seguem expressam em números absolutos e em percentuais, os dados obtidos junto à secretaria escolar do Complexo Brás, da FEBEM/SP, complementados pela consulta à ficha escolar no sistema de cadastro de alunos da SEE e por informações fornecidas pelas escolas recipiendárias do egresso da UIP 09.

A tabela 19 apresenta dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da UIP 09 contendo informações sobre a idade, nível de escolarização, quantidade de escolas freqüentadas e tempo médio de permanência nessas escolas. A tabela 20 apresenta informações sobre a retomada da trajetória escolar, destacando a situação do egresso com relação ao retorno e permanência na escola após desinternação assim como a existência de matrícula no ano anterior à internação considerando-se como data base, dezembro de 2005. A tabela 21 refere-se ao nível de participação do aluno egresso, nas atividades escolares classificados como satisfatórios, parcialmente satisfatórios e não satisfatórios. Seguindo a mesma classificação, a tabela 22 fornece dados sobre o convívio social do egresso da UIP 09, na escola recipiendária.

Tabela 19. Dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 09.

UIP 09 - Primário grave													
Número de alunos pesquisados	Idade				Nível de escolarização			Quantidade de escolas freqüentadas			Tempo médio de permanência nas escolas		
	15	16	17	18	Até 5ª s	Até 8ªs.	1º EM	1 a 3	4 a 6	7 ou mais	1 a 3 anos	4 a 6 anos	7 ou mais
14													
Nº	4	5	5	0	0	6	8	7	6	1	7	6	1
%	28.5	35.7	35.7	0	0	42.8	57.1	50	42.8	7.1	50	42.8	7.1

A análise dos dados da tabela 19 nos revela, numa comparação entre os dois primeiros quadros, ou seja, idade e nível de escolarização, a defasagem existente entre e idade e série. Dentre os pesquisados há um equilíbrio na faixa etária dos 16 e 17 anos, sendo em maior número, os situados no intervalo entre 15 e 18 anos. No quadro referente ao nível de escolarização há uma aproximação entre os que possuem até a 8ª série e os que conseguiram chegar no 1º ano do Ensino Médio. Embora haja uma predominância dos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio, a defasagem idade e série corresponde no mínimo a 2 anos de escolaridade.

No que diz respeito ao número de escolas freqüentadas, a maior incidência situa-se na faixa de 1 a 3 escolas. No entanto, pela análise realizada nos registros da ficha cadastral verifica-se a situação de reprovação com continuidade na mesma escola e de interrupção com retorno na escola freqüentada no período anterior à interrupção. Também é considerável o número e percentual dos alunos que freqüentaram de 4a 6 escolas.

Uma grande mobilidade e instabilidade é o que revela o quadro do tempo médio de permanência nas escolas. Considerando-se que, com a reorganização das escolas estaduais, o Ensino Fundamental, ciclo I e II, é oferecido em escolas distintas seria mais lógico que o maior número de alunos estivesse no intervalo de 4 a 6 anos de permanência em uma única escola. Outro aspecto que merece registro é a qualidade da permanência desses alunos nas escolas. Novamente consultando a ficha cadastral dos alunos tem-se que os alunos que freqüentaram por 7 anos uma única escola também apresentaram reprovações nesse percurso. Dessa instabilidade de permanência nas escolas pode-se inferir que o estabelecimento de vínculos se torna ainda mais difícil, interferindo no sentimento de pertencimento.

Sacristán ajuda a explicar essa questão quando discute a dependência que se tem do outro pela necessidade de reconhecimento, de aceitação e de pertencimento. Amplia essa discussão para a relação dos vínculos sociais básicos com a educação, incluindo a escolar e destaca os mecanismos excludentes encontrados na escolarização.

(...) na escolarização, a exclusão ocorre com naturalidade através dos mecanismos hierarquizadores e normalizadores que rejeitam ou relegam determinados alunos por suas condições pessoais, sociais e acadêmicas, camuflando a exclusão sob a categoria de “fracasso escolar”. O abandono ou a rejeição às escolas deve muito a esses mecanismos excludentes. (SACRISTÁN, 2002. p.119)

Tabela 20. Retomada da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória – UIP 09.

UIP 09 - Primário grave						
Número de alunos pesquisados	Matrícula em escola no período anterior à internação		Retomada da trajetória escolar		Permanência na escola em 2006	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
14	12	2	14	0	11	3
Nº	85.7	14.2	100	0	78.5	21.4
%						

A tabela 20 evidencia a retomada escolar pela totalidade dos alunos pesquisados como egressos da UIP 09, incluindo-se os que não apresentaram registro de matrícula no período que antecedeu à internação. Retomando-se os registros utilizados como fonte para essa pesquisa, constata-se que dentre os desinternados, 5 saíram com medida de liberdade assistida ou prestação de serviços à comunidade dos quais 2 não permaneceram na escola. Com relação aos que não permaneceram na escola, cabe registrar que nenhuma das escolas informantes da evasão do aluno, observou no instrumental de pesquisa, se foi desencadeada e ou desenvolvida alguma ação no sentido de promover o retorno do aluno à escola. Denotam-se então, vários fatores imbricados nessa questão incluindo-se aí o descumprimento da legislação por parte de todos os envolvidos, pais, escola, outros, considerando-se que cabe à escola desencadear a informação sobre a frequência irregular e ou evasão do aluno, assim como é da responsabilidade dos pais, também, acompanhar a frequência escolar do filho. Também cabe ao Conselho Tutelar, uma vez informado, medida de enfrentamento a essa questão, fazendo com que o aluno retome a sua escolarização.

Nesse circuito percorrido pode-se apontar como fator preponderante no resultado não satisfatório da resolução desse problema, a falta de comunicação e sintonia entre os órgãos competentes.

Embora seja considerável o número dos egressos que permaneceram na escola, merece destaque a qualidade dessa permanência com frequência irregular o que inevitavelmente interfere no desempenho escolar.

Tabela 21. Participação do aluno nas atividades escolares na retomada da trajetória escolar.

UIP 09 - Primário grave						
Nível de participação	Satisfatório		Parcialmente Satisfatório		Não Satisfatório	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Frequência às aulas	1	9.0	3	27.2	7	63.6
Pontualidade no cumprimento das tarefas	0	0	2	18.1	9	81.8
Envolvimento nas atividades individuais	0	0	2	18.1	9	81.8
Envolvimento nas atividades em grupo	0	0	4	36.3	7	63.6
Diálogo com os colegas de turma	2	18.1	5	45.4	4	36.3
Diálogo com o professor	2	18.1	3	27.2	6	54.5
Expressão de opiniões	0	0	4	36.3	7	63.6
Desempenho Escolar	0	0	2	18.1	9	81.8

A análise da tabela 21 adota o mesmo padrão estabelecido da que agrupa os indicadores em categorias e considera as delimitações dos campos: satisfatório e não satisfatório.

Assim a participação dos alunos egressos da UIP 09, nas atividades escolares das escolas em que retomaram a suas trajetórias, apresentou as seguintes categorizações:

- A.1 - diálogo com os colegas;
- A.2 – nenhum indicador;
- A.3 - frequência às aulas, pontualidade no cumprimento das tarefas, envolvimento nas atividades individuais, envolvimento nas atividades em grupo, diálogo com o professor, expressão de opiniões e desempenho escolar.

Fica evidente a incidência dos níveis de participação na categoria A.3 (o índice não satisfatório supera o satisfatório) demonstrando coerência entre os aspectos pontuados. No entanto, o diálogo com os colegas que se encontra na categoria A.1 (o índice satisfatório supera o não satisfatório), mostra uma larga diferença entre o limite do satisfatório e do não satisfatório também demonstrando coerência com os aspectos de convivência encontrados na categoria C.1 (o índice satisfatório supera o não satisfatório) da tabela 22.

Tabela 22. Convívio social na retomada da trajetória escolar.

UIP 09 - Primário grave						
Nível de participação	Satisfatório		Parcialmente satisfatório		Não satisfatório	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Percebe-se como sujeito de direitos e deveres	3	27.2	1	9.0	7	63.6
Tem atitudes éticas	2	18.1	4	36.3	5	45.4
Tem atitudes democráticas	0	0	3	27.2	8	72.7
Respeita o outro	4	36.3	2	9.0	5	45.4
Convive com a diversidade	5	45.4	3	27.2	3	27.2
Articula o projeto individual ao social	0	0	2	18.1	9	81.8

Dentro da categorização definida a partir da delimitação dos campos: satisfatório e não satisfatório, o convívio social dos egressos da UIP 09 na escola em que permaneceram depois da retomada da trajetória escolar, apresentou o seguinte resultado:

- C.1 - Respeita o outro, tem atitudes éticas, convive com a diversidade;
- C.2- Nenhum indicador;
- C.3 – Percebe-se como sujeito de direitos e deveres, tem atitudes democráticas, articula o projeto individual ao social.

Embora o resultado da pesquisa demonstre que a maioria dos alunos ainda não se percebe como sujeito de direitos e tão pouco tem atitudes democráticas, outros aspectos do convívio social deixam claro que são justamente questões dessa natureza que têm estimulado o aluno à permanência na escola. Revisitando os documentos que apóiam essa pesquisa, evidenciou-se que não há uma relação direta entre tempo de permanência nas escolas, retorno à escola de origem ou não e o resultado da qualidade da participação dos alunos nas atividades escolares e no convívio social. Como exemplo, encontra-se no universo pesquisado, como egresso da UIP 09, um aluno que permanece há 10 anos em uma única

escola. Pela análise realizada a partir do questionário respondido pela escola, constata-se que esse aluno apresenta um forte vínculo social com a escola, embora seu desempenho escolar seja considerado não satisfatório.

Nos demais casos com resultados considerados satisfatórios, com relação ao desempenho escolar e convívio social, nem sempre o aluno retornou a sua escola de origem, e o tempo de permanência variou de 1 a 5 anos. Acredita-se que a proposta pedagógica da escola, a metodologia utilizada no desenvolvimento das atividades curriculares, as relações estabelecidas no interior da escola e a forma de acolhimento aos alunos, pode contribuir para um resultado satisfatório na retomada da escolarização desses alunos.

4.2.5 Análise quantitativa e qualitativa da pesquisa dos egressos da UIP 10.

A Unidade de Internação Provisória – UIP 10, caracteriza-se pelo atendimento a adolescentes na faixa etária de 14 a 17 anos e 11 meses, considerados pela categorização do ato infracional cometido, primários graves e reincidentes médios. A pesquisa abrange 20 alunos egressos, dentro dos critérios estabelecidos: 5% do total dos desinternados no período de fevereiro a julho de 2006, com participação no Projeto Educação e Cidadania, no mínimo por 30 dias.

As tabelas que se seguem expressam em números absolutos e em percentuais, os dados obtidos junto à secretaria escolar do Complexo Brás, da FEBEM/SP, complementados pela consulta à ficha escolar no sistema de cadastro de alunos da SEE e por informações fornecidas pelas escolas em que o egresso da UIP 10 retomou a escolarização.

A tabela 23 apresenta dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da UIP 10 contendo informações sobre a idade, nível de escolarização, quantidade de escolas freqüentadas e tempo médio de permanência nessas escolas. A tabela 24 apresenta informações sobre a retomada da trajetória escolar, destacando a situação do egresso com relação ao retorno e permanência na escola após desinternação assim como a existência de matrícula no ano anterior à internação considerando como data base, dezembro de 2005. A tabela 25 refere-se ao nível de participação do aluno egresso, nas atividades escolares classificadas como satisfatório, parcialmente satisfatório e não satisfatório. Seguindo a mesma classificação, a tabela 26 fornece dados sobre o convívio social do egresso da UIP 10, na escola recipiendária.

Tabela 23. Dados preliminares da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória –UIP 10.

UIP 10 - Primário grave e reincidente médio													
Número de alunos pesquisados	Idade				Nível de escolarização			Quantidade de escolas freqüentadas			Tempo médio de permanência nas escolas		
	15	16	17	18	Até 5ª s	Até 8ªs.	1º EM	1 a 3	4 a 6	7 ou mais	1 a 3 anos	4 a 6 anos	7 ou mais
20													
Nº	1	4	13	2	2	14	4	16	4	0	13	6	1
%	5	20	65	10	10	70	20	80	20	0	65	30	5

A tabela 23 revela que a maior concentração no fator idade, recai sobre a faixa etária dos 17 anos que estabelecendo uma correlação com o nível de escolarização em que a maior incidência está no intervalo até a 8ª série, constata-se a defasagem idade e série de pelo menos 3 anos. Outra correlação que se estabelece está entre o nível de escolarização, quantidade de escolas freqüentadas e tempo de permanência nessas escolas. Ainda que considerando a reorganização das escolas estaduais em que o ciclo I e o ciclo II do ensino fundamental são oferecidos em escolas diferentes, seria natural que até a 8ª série a maioria dos alunos tivesse freqüentado 2 escolas porém, a classificação maior apresenta-se no intervalo de 1 a 3 escolas com permanência máxima de 3 anos. Diante disso, constata-se também a instabilidade desses alunos nas escolas freqüentadas.

Outras informações são complementadas pelos registros contidos nos documentos utilizados como fonte de pesquisa, em especial, na ficha de cadastro do aluno. Nesses documentos constam registros das reprovações no final do ciclo I e do ciclo II, mas também no decorrer do ciclo II. As reprovações ocorridas no final dos ciclos podem ser decorrentes do desempenho não satisfatório porém, as que ocorreram durante o ciclo II certamente são decorrentes da freqüência insuficiente. Nesse universo de alunos pesquisados, nota-se que após reprovação há mudança de escola ou de modalidade de ensino, por exemplo, do regular para o EJA. Outro aspecto que merece registro refere-se aos casos de reprovações consecutivas do aluno numa mesma escola.

Tabela 24. Retomada da trajetória escolar dos egressos da Unidade de Internação Provisória – UIP 10.

UIP 10 - Primário grave e reincidente médio						
Número de alunos pesquisados	Matrícula em escola no período anterior à internação		Retomada da trajetória escolar		Permanência na escola em 2006	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
20						
Nº	17	3	17	3	14	3
%	85	15	85	15	82.3	17.6

A análise da retomada da escolarização dos egressos da UIP 10 revela que houve uma equivalência numérica entre os que tinham matrícula no ano anterior e os que retornaram à escola. No entanto, recuperando-se os registros, tem-se que no universo dos que retornaram à escola estão contemplados os alunos que estavam fora da escola no período que antecedeu a internação. Esse seria um dado positivo, se não fosse outro dado que revela que dentre os que não retornaram à escola estão aqueles matriculados no período anterior à internação. De qualquer forma, os que conseguiram permanecer na escola representam um percentual considerável, embora com perdas caracterizadas pela desistência e ou abandono, sem menção, por parte da escola informante, se houve alguma ação com o objetivo de recuperar esse aluno para a escola.

Tabela 25. Participação do aluno nas atividades escolares na retomada da trajetória escolar.

UIP 10 - Primário grave e reincidente médio						
Nível de participação	Satisfatório		Parcialmente Satisfatório		Não Satisfatório	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Frequência às aulas	2	14.2	7	50	5	35.7
Pontualidade no cumprimento das tarefas	0	0	6	42.8	8	57.1
Envolvimento nas atividades individuais	0	0	7	50	7	50
Envolvimento nas atividades em grupo	1	7.1	8	57.1	5	35.7
Diálogo com os colegas de turma	5	35.7	7	50	2	14.2
Diálogo com o professor	2	14.2	5	35.7	7	50
Expressão de opiniões	0	0	9	64.2	5	35.7
Desempenho Escolar	0	0	4	28.5	10	71.4

A tabela 25 possibilita analisar a qualidade da permanência dos egressos da UIP 10 na escola que, seguindo o padrão estabelecido anteriormente, apresenta a seguinte categorização:

- A.1 – frequência às aulas, envolvimento nas atividades em grupo, diálogo com os colegas de turma, expressão de opiniões;
- A.2 – envolvimento nas atividades individuais, diálogo com o professor;
- A.3 – pontualidade no cumprimento das tarefas, desempenho escolar.

Com essa categorização tem-se um resultado mais satisfatório com relação à qualidade da permanência dos alunos pesquisados, na escola. Qualidade essa mais caracterizada pelas atividades que pressupõem a interação, o convívio social, do que pelo desempenho escolar, embora os itens classificados na categoria A.2 (índice satisfatório iguala-se ao não satisfatório) ganhem relevância nessa análise.

Tabela 26. Convívio social na retomada da trajetória escolar.

UIP 10 - Primário grave e reincidente médio						
Nível de participação	Satisfatório		Parcialmente satisfatório		Não satisfatório	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Percebe-se como sujeito de direitos e deveres	2	14.2	2	14.2	10	71.4
Tem atitudes éticas	3	21.4	7	50	4	28.5
Tem atitudes democráticas	3	21.4	8	57.1	3	21.4
Respeita o outro	4	28.5	6	42.8	4	28.5
Convive com a diversidade	1	7.1	10	71.4	3	21.4
Articula o projeto individual ao social	0	0	5	35.7	9	64.2

Os egressos da UIP 10, apresentam a seguinte categorização no que se refere à qualidade do convívio social na escola em que estudam:

- C.1 – tem atitudes éticas, tem atitudes democráticas, respeita o outro, convive com a diversidade;
- C.2 – nenhum registro;
- C.3 – percebe-se como sujeito de direitos e deveres, articula o projeto individual ao social.

A categorização dos dados apresentados na tabela 26, revela coerência entre esta e a tabela anterior. Embora os alunos ainda não se percebam como sujeitos de direitos e deveres (algumas escolas informam que a percepção maior é quanto aos direitos) e também não consigam articular o projeto individual ao social, a demonstração de respeito ao outro com atitudes éticas, democráticas e convivência satisfatória com a diversidade, ganha destaque e relevância nessa análise. Há um desafio que está posto para esses alunos: permanecer na escola ainda que com desempenho não satisfatório.

4.2.6 Alguns comentários sobre os dados coletados.

Alguns fatores aparecem com frequência dentre os pesquisados das diferentes unidades de internação. Independente da faixa etária, do grau de infração cometida, da

situação de primário ou reincidente, o percurso escolar dos alunos pesquisados, é marcado pela irregularidade e pelo insucesso, o que denota a exclusão social de que são vítimas. Porém, apesar desse contexto, esses alunos, ao serem desinternados, retornam à escola e persistem na permanência, mesmo com desempenho insatisfatório.

É preciso fazer uma leitura mais atenta do apelo à inclusão social que começa pela inclusão escolar, no sentido mais amplo. Uma inclusão escolar que não garanta apenas o acesso e a permanência mas também a equidade, com um aprendizado efetivo e eficaz, por meio de uma educação de qualidade que valorize a função social do conhecimento. É preciso dispor de mecanismos adequados para a manutenção da credibilidade que esses alunos ainda depositam na escola.

Essas e outras questões decorrentes da pesquisa realizada, serão abordadas no capítulo seguinte com encaminhamento de propostas que possam subsidiar a definição de políticas públicas de educação voltadas para esse segmento de excluídos.

5 UMA LEITURA CRÍTICA DA ESCOLARIZAÇÃO OFERECIDA NA FEBEM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

Os dados gerais da pesquisa realizada sobre os egressos das Unidades de Internação Provisória, da FEBEM/SP, são analisados, neste momento, sem considerar a especificidade do atendimento de cada uma das unidades envolvidas. Essa análise leva em conta indicadores que quantificam e qualificam a retomada do percurso escolar no universo de alunos pesquisados, independente da faixa etária e classificação da infração cometida, na tentativa de evidenciar as relações existentes entre os resultados obtidos e fatores de intervenção.

Nesse conjunto de dados, a defasagem idade e série e a irregularidade na trajetória escolar, em especial as reprovações e interrupções, são aspectos que predominam, nos dados preliminares do aluno egresso das UIPs. É importante destacar que todos os alunos pesquisados tiveram o início da sua escolarização na vigência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que prevê, para a educação básica, formas diferenciadas de organização, possibilidade de adoção do regime de progressão continuada, o instituto da classificação e reclassificação de série com base em normas regimentais, programas de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e ainda a obrigatoriedade de estudos de recuperação para os casos de baixo rendimento. Cabe salientar que o sistema estadual de ensino de São Paulo, regulamentou esses dispositivos, oferecendo aos alunos a possibilidade de inserção em regime de progressão continuada, em programas de aceleração, em estudos de recuperação, e o instituto da classificação e reclassificação de série. No caso das classes de aceleração, a implantação ocorreu antes mesmo da promulgação da LBD 9394/96. A resolução SE Nº 77, de 3 de julho de 1996, instituiu a reorganização da trajetória escolar por meio da implantação das classes de aceleração, considerando a necessidade de criar condições didático-pedagógicas que viabilizassem a correção da trajetória escolar dos alunos que se encontravam em defasagem idade e série. Em janeiro de 1998, por meio da resolução SE nº 4, fica instituído o regime de progressão continuada para o ensino fundamental na rede estadual de ensino. Outras resoluções se seguiram, tratando da recuperação de estudos e também de aulas complementares, como enriquecimento curricular. As resoluções que tratam da recuperação de estudos enfatizam a necessidade de promover a recuperação contínua e paralela, com intervenções imediatas inseridas no trabalho cotidiano da sala de aula ou por meio de um trabalho mais direcionado e paralelo às aulas regulares, com o objetivo de

garantir ao aluno a superação das dificuldades específicas encontradas no percurso escolar e assim, promover, num processo contínuo, avanços escolares.

Diante disso, depreende-se que todos esses mecanismos não foram suficientes ou eficazes na promoção do sucesso escolar dos alunos egressos das Unidades de Internação Provisória da FEBEM/SP, ainda que nem todo o percurso escolar dos alunos tenha sido realizado na rede estadual, considerando-se os princípios e finalidades da educação nacional explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente. No entanto, qualquer sistema, público ou privado, tem o dever de garantir “o pleno desenvolvimento do educando”.

Essas características que marcam a vida escolar desses adolescentes, por uma irregularidade decorrente das reprovações no percurso e no final dos ciclos do Ensino Fundamental, das interrupções na escolarização, da grande mobilidade pelas escolas e pela incompatibilidade entre idade e série, relacionam-se com o valor que esse adolescente atribui à educação e à escola. Por essas características, denotam-se a dificuldade de estabelecimentos de vínculos, a interferência no sentimento de pertencimento e, sobretudo, a falta de valorização da educação e, particularmente, da escola. Constam de relatórios utilizados nessa pesquisa, depoimentos de adolescentes que ilustram a desvalorização da escola, como: “É, não tinha valor (pela escola) lá fora coisa que a gente nem sabia, porque o professor lá fora, eles não dão as coisas que eles dão aqui dentro (...)” (adolescente, 3/6/2004). “Quando entrei aqui, não queria fazer nada. Com o tempo, comecei a entrar na sala de aula e fazer as atividades. Foi aqui que eu comecei a entender mais sobre a escola. Eu aprendi a ler aqui e gosto muito de escrever. (...)” (adolescente, 28/4/2004)

O currículo oferecido nas Unidades de Internação Provisória para esses adolescentes, de forma não-seriada e interdisciplinar, elegeu a ética como princípio básico e a cidadania como conteúdo formador, permeando todos os temas trabalhados. O trabalho é voltado à conscientização do adolescente sobre seu potencial de transformação, na perspectiva de reorientar os valores e de contribuir com a (re) elaboração do projeto de vida. Nesse contexto, a educação ganha uma dimensão maior e o trabalho desenvolvido é focado no reconhecimento e valorização da escola.

Educação, ponte para o mundo – propõe que os jovens, por meio de vivências e atividades diversas, reconheçam e valorizem os diferentes espaços de aprendizagem, particularmente o da escola, e percebam as possibilidades de transformação advindas de um maior contato com ela. (...) (CENPEC, 2004, módulo introdutório, p.56).

Nesse sentido, a retomada da escolarização e a permanência na escola compõem um indicador da recuperação do valor pela educação, pela escola, com incorporação ao projeto de vida, o que confirma uma das hipóteses formuladas nesse trabalho de pesquisa.

Durante a permanência do aluno na UIP, o trabalho de sala de aula, desenvolvido por meio do Projeto Educação e Cidadania, oportuniza a vivência de atividades coletivas, individuais, em pequenos grupos, favorecendo a troca de experiências e opiniões. Nessa organização do trabalho de sala de aula, o respeito ao ritmo e as formas de aprender, o investimento na autoconfiança e na auto-estima do adolescente, estão presentes. Criar condições para que os adolescentes possam enfrentar as adversidades administrando-as de forma ética e cidadã, também faz parte da proposta de trabalho do currículo oferecido nas UIPs. Noções de ética, justiça e cidadania, direitos e deveres (responsabilidades) estabelecidos no ECA, integram o conteúdo formador. As oficinas culturais complementam o trabalho dos módulos escolares com ênfase no aspecto de convívio social por meio de atividades que envolvem regras de convivência.

As oficinas, bastante diversificadas, não estão diretamente relacionadas aos temas, guardando no entanto, estreita relação com eles no que se refere aos princípios, pressupostos e metodologia de trabalho. Têm como objetivo ampliar o repertório cultural dos alunos, desenvolvendo a consciência, enquanto sujeitos, das diferentes potencialidades de expressão, comunicação e convívio social (CENPEC, 2004, módulo introdutório, p.57).

Os dados que permitem qualificar a permanência do aluno na escola, revelam uma articulação maior dessa qualidade com convívio social, em detrimento do desempenho escolar. Revelam ainda uma associação entre frequência e desempenho, complementada por comentários dos profissionais informantes das escolas sobre a relação entre participação e interesse. Algumas variáveis precisam ser consideradas na qualificação da permanência do aluno nas escolas, dentre elas, a proposta pedagógica desenvolvida, a metodologia utilizada, as relações interpessoais estabelecidas e o acolhimento ofertado ao aluno. No relatório final elaborado pelo CENPEC e encaminhado à Secretaria de Estado da Educação, consta registro de depoimentos de alunos, ainda na condição de internos, estabelecendo comparação entre a proposta curricular desenvolvida na unidade de internação e da escola de onde vieram. “(...) em cada módulo, tem um pouco de cada uma das matérias que a gente vê lá fora, mas de uma forma diferente. Tudo isso já fez eu mudar totalmente minha cabeça” (adolescente, 28/04/2004). Nesses depoimentos fica claro a percepção dos alunos da dimensão interdisciplinar do projeto e o que essa forma de trabalho possibilita, ou seja, mais facilidade

para o aprendizado no que diz respeito às possibilidades de qualificar e de significar a aprendizagem. “(...) no mundão tem matemática, português, história, agora aqui não, aqui a gente aprende tudo junto, tudo misturado e fica mais fácil pra gente aprender” (adolescente, 03/06/2004). Há depoimento que evidencia as relações estabelecidas entre professor e aluno na sala de aula da UIP. “(...) tenho muito que agradecer às professoras que conversam muito comigo, me aconselham, não só comigo como com o grupo todo que está fazendo parte do projeto.” (adolescente, 26/09/2002)

Os documentos pesquisados nessa etapa de coleta de dados revelam também a opção dos alunos egressos das UIPs, pela modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, e a retomada da escolarização em escolas diferentes das freqüentadas no período que antecedeu a internação. Isso pode significar uma reorientação do seu projeto de vida, que se inicia pela mudança de modalidade de ensino, pela mudança de escola, na tentativa de obtenção de sucesso escolar, pela tentativa de se libertar de um estigma negativo e pela busca da inserção social que se inicia pela inserção escolar.

O estigma revela que a sociedade tem dificuldade de lidar com o diferente. Esta dificuldade é “perpetuada”, ao longo das gerações, pela educação familiar, pela escola, pelos meios de comunicação de massa, por cada um de nós em nosso cotidiano, o que leva a construção de uma carreira moral para o indivíduo estigmatizado, isto é, sua identidade vai incorporar este atributo ao qual corresponde um valor social negativo. (BOCK;FURTADO;TEIXEIRA, 2001, p.209).

Dados sintetizadores dos aspectos que qualificam a permanência na escola, demonstram que, apesar da marginalização social sofrida por esses alunos, do desempenho escolar ainda não satisfatório, indicadores de convívio social são aceitáveis, demonstrando que a valorização da educação e da escola encontra-se presente, constituindo-se como apoio para a conquista da (re) inserção social desses adolescentes.

CONCLUSÃO

O currículo adotado para os adolescentes das Unidades de Internação Provisória da FEBEM/SP, como política pública de educação, cumpre o determinado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, quanto à implementação de ações educativas voltadas para o atendimento dos internos em cumprimento de medida socioeducativa, em regime de internação. Atendimento educacional esse, pautado no respeito ao adolescente como sujeito de direitos, como pessoa em desenvolvimento. Esse respeito traduz-se, dentre outros aspectos, na organização de uma proposta curricular adequada à situação de provisoriedade da internação do adolescente. Uma proposta curricular que abrange as diferentes áreas do conhecimento, trabalhadas a partir de conteúdos e metodologia que instigam a reflexão e a dialogicidade, com o objetivo de auxiliar o adolescente a assumir responsabilidades e rever o seu projeto de vida. Educar o adolescente para o convívio social é o propósito maior, quando se faz necessária, por determinação legal, a aplicação das medidas socioeducativas, prescritas no ECA.

Por tudo isso, pode-se afirmar que o currículo adotado nas UIPs, como política pública de educação, reconhece nos adolescentes possibilidades de mudança, quando lhes são oferecidas oportunidades educacionais para concretizar a transformação desejada, objetivando a (re) inserção social e o exercício pleno da cidadania.

(...) um projeto curricular emancipador destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender a natureza construtiva do conhecimento e sugerir processo de ensino e aprendizagem em consonância com os mesmos, também deve necessariamente propor metas educacionais e blocos de conteúdos culturais que possam contribuir da melhor maneira possível com uma socialização crítica dos indivíduos. (SANTOMÉ, 1998, p.130)

No âmbito das Unidades de Internação, o Projeto Educação e Cidadania como currículo estruturado e com respaldo legal pela formalização institucional, ocorrida após implantação, conseguiu ser inserido na rotina das unidades, o que constituiu um avanço no atendimento, considerando-se o período anterior à implantação desse currículo, em que o único eixo que pautava o trabalho desenvolvido era o da segurança. Há que se considerar o descompasso de tempo entre a promulgação de uma lei e a mudança de cultura provocada pelas concepções subjacentes a essa lei, pois, a lei por si só não muda a cultura. Constam de documentos compulsados nessa pesquisa registros explícitos da mudança na dinâmica das

unidades, incorporando a essa dinâmica uma organização de trabalho que favoreceu o desenvolvimento das atividades escolares dentro de uma carga horária de 33 horas aula. Mudanças nas atitudes dos adolescentes, quanto à participação nessas atividades, também foram registradas como mencionado anteriormente no Capítulo 3.

A estrutura oferecida, incluindo a ação de formação, não só de professores mas também de diferentes profissionais da própria instituição, criou oportunidades para a incorporação, na rotina das UIPs, dos princípios e pressupostos da proposta pedagógica em desenvolvimento, redirecionando o foco do trabalho para a educação dos adolescentes.

O investimento na formação específica do Projeto Educação e Cidadania impôs-se como condição para a implementação e consolidação do currículo na UIP. Por tratar-se de escolarização, a preparação técnica do professor para trabalhar com um currículo diferenciado, com adolescentes em situação peculiar e numa instituição de internação, foi um imperativo. No desenvolvimento desse currículo, o professor assume o papel principal, ao lado de outros atores, também importantes. O trabalho escolar precisa estar articulado às demais atividades que compõem a rotina do adolescente, na unidade de internação provisória. Por isso, nas ações de formação, o envolvimento de diferentes profissionais, que atuam com os adolescentes, foi fundamental para viabilizar a concretude desse currículo, no cotidiano das unidades. Como parte integrante da estrutura oferecida, destaca-se o acompanhamento realizado, no interior das unidades, por meio de uma gestão compartilhada entre coordenadores pedagógicos das unidades de internação e profissionais das Diretorias Regionais de Ensino, da SEE, responsáveis pelo acompanhamento das classes em funcionamento nas unidades de internação. Nessa gestão compartilhada são identificadas demandas a serem atendidas como: o desencadeamento de ações de realimentação na formação continuada ou a realização de ações de formação inicial, envolvendo os profissionais que chegam para integrar do Projeto Educação e Cidadania.

Na avaliação da proposta curricular pode-se dizer que no âmbito das unidades de internação essa proposta mostrou ser eficiente e eficaz. Como política pública é inegável o valor do investimento na escolarização do adolescente interno, com a adoção de um currículo específico e em condições de desenvolvimento. Uma organização curricular que permite potencializar o tempo de intervenção pedagógica, de forma intensa, envolvendo o adolescente em atividades concluídas ao final de cada período de 6 horas de aula e que objetivam a reflexão sobre temas que estão articulados ao universo em que se encontra esse adolescente. No entanto, esse investimento não ganhou a mesma importância na etapa de desinternação. Quando avaliada a ação educativa desse currículo, voltada para o egresso da UIP, percebe-se

a eficiência, na medida em que há retomada da trajetória escolar com permanência dentro de índices considerados satisfatórios, mas, que não chega a ser eficaz quando se qualifica essa permanência na escola. É importante destacar a diferença de foco na proposta curricular oferecida nas unidades de internação e na proposta curricular trabalhada nas escolas da rede. No Projeto Educação e Cidadania, ética e cidadania são conteúdos formadores pelos quais perpassam as disciplinas escolares, enquanto nas escolas da rede, cidadania e ética perpassam os conteúdos das disciplinas escolares. Um outro destaque deve ser dado ao acolhimento e à proteção de que esse adolescente necessita para superar as adversidades e conquistar a sua (re) inserção social, que se inicia na escola, com a promoção do sentimento de pertencimento ao grupo escola.

Embora as estatísticas demonstrem que a universalização do ensino fundamental é uma realidade, em especial, no Estado de São Paulo, e, no aspecto quantitativo, não se pode negar que o acesso à escola representa um grande avanço, a permanência e o sucesso não aparecem ainda no mesmo nível. Para o adolescente que cometeu um ato infracional, é preciso considerar um ingrediente a mais, na estatística da escolaridade: a situação de vulnerabilidade a que esteve exposto.

Quanto à escolarização dos adolescentes e jovens brasileiros, a realidade apresenta dados significativos. Muito embora 92% (noventa e dois por cento) da população de 12 a 17anos estejam matriculadas, 5,4% (cinco vírgula quatro por cento) ainda são analfabetos. Na faixa etária de 15 a 17 anos, 80%(oitenta por cento) dos adolescentes freqüentam a escola,mas somente 40%(quarenta por cento) estão no nível adequado para sua faixa etária, e somente 11%(onze por cento) dos adolescentes entre 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental (SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2006, p.17).

A doutrina de proteção integral tem raízes em um sistema jurídico de proteção à criança e ao adolescente e exige uma articulação das instituições responsáveis pela garantia dessa proteção integral, ou seja, família, Estado e sociedade. Se o adolescente cometeu um ato infracional, ele é, sem dúvida, um agente violador, mas, nesse processo, em algum momento, houve a omissão de responsabilidade dos agentes que deveriam assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos, dentre eles, o da educação.

Nesse sentido, a retomada da trajetória escolar do egresso das UIPs, com permanência de qualidade satisfatória na escola, depende de um conjunto de fatores em que se inclui a articulação de políticas públicas, a compreensão sistêmica, por parte dos atores envolvidos e o fortalecimento da rede de proteção social.

Na dimensão intra-institucional que compreende a rede escolar, há necessidade de uma fluência maior na comunicação entre a escola dentro da instituição de internação e a escola fora da instituição. Por essa comunicação passa também o conhecimento e o entendimento do trabalho desenvolvido numa unidade de internação, em especial, no que se refere à escolarização, considerando-se que o egresso dessas unidades pode retornar para qualquer escola da rede. Ainda nessa dimensão, acrescenta-se a necessidade da criação de mecanismos de acompanhamento dos alunos egressos das unidades de internação e um investimento maior no preparo dos profissionais que atuam na educação, para concretizarem a inclusão social que, necessariamente, passa pela inclusão escolar.

A educação é, em si mesma, um motivo de exclusão por diversas razões que tem a ver com os sentidos da justiça (...) é um motivo de integração ou de exclusão social porque ter ou não acesso a ela é um requisito que inclui aqueles que a têm, habilitando-os a participarem de diferentes âmbitos das sociedades modernas.(...) O indivíduo pode não sentir o afastamento gerado pelo fato de não tê-la ou racionalizar essa carência de diversa maneiras, exceto quando sua evidente “incompetência” faz com que tenha consciência de sua incapacidade para ser como os outros.(...) O “anormal” – e todo aquele que seja atípico – é excluído porque lhe dizem que ele não é como os outros. O desajeitado, o lento, o rebelde, o distraído são afastados com toda a naturalidade. (...) a escola tolera mal a diferença e isso é motivo constante de exclusão. (SACRISTÁN, 2002, p. 119).

Na dimensão inter-institucional é preciso melhorar o intercâmbio entre as instituições, aperfeiçoando os mecanismos de comunicação e de acompanhamento, envolvendo as secretarias de Estado, de atuação direta na garantia dos direitos da criança e do adolescente e órgãos responsáveis pela defesa e proteção desses direitos, incluindo os Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente, de âmbito municipal, estadual e nacional.

Em ambas as dimensões há necessidade de intensificar o trabalho de caráter preventivo, além do desenvolvimento de políticas integradas, a fim de dar efetividade ao sistema de garantias de direitos.

É certo que muitos foram os avanços conquistados, mas, se não houver maior articulação entre as políticas públicas, maior fortalecimento da rede de proteção social, em especial, no acompanhamento dos adolescentes egressos das unidades de internação, as perdas sociais continuarão significativas. Evitar que as perdas sociais continuem é o desafio que está posto para toda a sociedade, pois a educação é um direito e, portanto, é dever de todos assegurar esse direito. A oferta da educação como serviço requer competência técnica e política na garantia não somente do acesso à educação, mas também do sucesso escolar, entendido no seu mais amplo sentido, abrangendo da permanência na escola à apropriação de

conhecimentos, habilidades e competências, atitudes e valores que permitam ao aluno viver e conviver de forma cidadã e democrática.

Portanto, ainda que se reconheça o potencial da proposta curricular desenvolvida nas unidades de internação da FEBEM, não é possível acreditar que, isoladamente, seja capaz de promover a inserção escolar e social. O bom êxito dessa proposta curricular, portanto, como política pública de educação, fica condicionado à sua articulação com as demais políticas públicas, assegurando-se ainda sua continuidade como política de Estado e não, apenas, como política de governo. No entanto, apoiado no referencial teórico que fundamenta esse trabalho, é possível afirmar que o currículo adotado para as unidades de internação provisória, na sua organização e proposta curricular, pode representar uma rica contribuição também, se transposto para outros espaços escolares que não os das unidades de internação, pois, o foco desse currículo está posto no conhecimento como função social, nos valores, atitudes e habilidades que integram o conteúdo da educação.

Faz-se necessário destacar, finalmente, que essa pesquisa não teve a pretensão de apresentar análises que desconsiderassem a necessidade da continuidade do debate e da busca de respostas. Antes teve o propósito de contribuir com a produção de conhecimentos que possam subsidiar a adoção de políticas públicas de educação, em especial, no contexto das medidas socioeducativas e fomentar na comunidade acadêmica e científica novas proposições para futuras produções.

No fecho dessas reflexões, parece possível explorar a riqueza metafórica dos versos iniciais do poema “Epígrafe”, de Manuel Bandeira, situando-os no contexto das políticas públicas, para estimular novas reflexões e provocar inquietações a todos os responsáveis pela formulação e execução dessas políticas, em especial, aos envolvidos com a questão do adolescente em conflito com a lei. “(...) Menino, fui, como os demais, feliz. Depois, veio o mau destino e fez de mim o que quis. (...)” (BANDEIRA, 1961)

Enquanto a sociedade e o poder público continuarem atribuindo ao “destino” as mazelas sociais, essa mesma sociedade e poder público continuarão formando gerações perdidas. Só pela ausência de políticas públicas e pela falta de vontade política o “destino” poderá ser responsabilizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Dora Flaksman (trad.). Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BANDEIRA, Manuel. As cinzas das horas. **Antologia Poética**. 3.ed. Rio de Janeiro: Do Autor, 1961.
- BRASIL. **Leis, decretos... Código de Menores**. Lei n.6.697, de 10 de out. 1979.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069, de 13 jul. 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**, de 20 de dez. 1996.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos e CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de atendimento socioeducativo - SINASE**. Brasília, 2006.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação e Cidadania: proposta pedagógica**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2004.
- _____. Reunião de Coordenação Geral SEE, FEBEM, CENPEC. **Relatório**. São Paulo, 2002a. (mimeografado).
- _____. **Projeto Educação e Cidadania**. Resultados Preliminares. São Paulo, 2002b. Relatório (mimeografado).
- _____. **Projeto Educação e Cidadania**. Relatório Final. São Paulo, 2005 (mimeografado).
- _____. **A história do projeto educação e cidadania: depoimentos sobre o projeto**. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: FEBEM/SP, 2005. (vídeo)
- CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. (coord.). **Por uma política nacional de execução de medidas sócioeducativas: conceitos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CUNHA, J.M.P. e DEDECÇA, C.S. **Revista Brasileira de Estudos da População** v. 17, nº. 1/2, jan./dez 2000.

CURY, Munir et al. (coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Comentado – Comentários Jurídicos e Sociais. 5 ed. São Paulo: Melheiros, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2.ed.São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO 1999.

DEL PRIORE, Mary. Família na colônia, um conceito elástico. **Revista História Viva**. São Paulo: Ano III, n. 35, p. 82-85, setembro de 2006.

_____. Org.**História das crianças no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 8 ed. São Paulo: Edusp, 2000.

FEBEM-SP. FUNDAÇÃO ESTADUAL DO BEM ESTAR DO MENOR – CEDOC arquivo histórico 1975. Documento interno. **O processo de escolarização nas unidades educacionais**.

_____. Secretaria de Estado da Promoção Social. **Escolas da FEBEM-SP: oficialização, regimentos e planos**. São Paulo, FEBEM-SP, 1977.

_____. **Projeto de Implantação de Internatos Regionalizados**. Uma nova visão do atendimento ao adolescente autor de ato infracional. São Paulo, FEBEM-SP, 1999. Mimeografado.

_____. **Caderno Temático nº 01: Medidas Socioeducativas em Meio Aberto – Histórico, realidade e desafios**. São Paulo: FEBEM, 2006.

FUNDAÇÃO CASA. FUNDAÇÃO CENTRO DE ATENDIMENTO SÓCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE. Disponível em <<http://www.casa.sp.gov.br>>. Acesso em 18.02.2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

Haidar, Maria de Lourdes M. e TANURI, Leonor Maria. A evolução da educação básica no Brasil- política e organização. Cap.3. In: **Educação Básica: políticas, legislação e gestão – leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

- HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Jussara Haubert Rodrigues (trad.) Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar (org) **Historia Social da Infância no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In FREITAS, Marcos Cezar (org) **Historia Social da Infância no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARICONDI, Maria Ângela (coord.). **Falando de abrigo: cinco anos de experiência do Projeto Casas de Convivência.** São Paulo: FEBEM, 1997.
- MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo, Melhoramentos, 1998.
- PEREIRA, Potiguara Acácio. **O que é pesquisa em educação?** São Paulo: Paulus, 2005.
- REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito.** 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- RISOLIDARIA. **Memória viva do estatuto.** Disponível em <<http://www.risolidaria.org.br>>. Acesso em 10.01.2007.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irmã. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** São Paulo: Loyola, 2004.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Ernani Rosa (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Cláudia Schilling (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação.** Brasília: Líber, 2005.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio Estadual.** atualização, jul – dez / 1996. São Paulo, SE / CENP, 1996. Vol. XLI.
- _____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio Estadual.** atualização, jul – dez / 2003. São Paulo, SE / CENP, 2003. Vol. LVI.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio Estadual**. atualização, jan – jun / 2005. São Paulo, SE / CENP, 2005. Vol. LIX.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo: SEE, 2003.

_____. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. C.R.E. Centro de Referência em Educação Mário Covas. **Programa Roda Viva: Mario Covas – I**. vídeo.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXOS

ANEXO – A
INSTRUMENTAL DE PESQUISA

**AValiação DO DESEMPENHO ESCOLAR DO ADOLESCENTE PARTICIPANTE
DO PROJETO EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA UNIDADE DE INTERNAÇÃO
PROVISÓRIA DA FEBEM / SP.**

QUADRO I - TRAJETÓRIA ESCOLAR: dados preliminares

NOME DO ALUNO..... IDADE: DATA DA INTERNAÇÃO:..... TEMPO DE PERMANÊNCIA NA UNIDADE:..... PERÍODO DE FREQUÊNCIA NA ÚLTIMA ESCOLA ANTES DA INTERNAÇÃO: mês/ano. QUANTIDADE DE ESCOLAS FREQUENTADAS: TEMPO MÉDIO DE PERMANÊNCIA NAS ESCOLAS FREQUENTADAS:.....								
NIVEL DE ESCOLARIDADE	ALFABETIZADO		CICLO I		CICLO II		ENSINO MÉDIO	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO

QUADRO II – RETOMADA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR EM ESCOLA REGULAR.

NOME DO ALUNO.....			
IDADE:			
DATA DA DESINTERNAÇÃO:.....			
DATA DA MATRÍCULA.EM ESCOLA REGULAR.....			
RETOMOU A TRAJETÓRIA ESCOLAR		RETORNOU A ESCOLA DE ORIGEM	
SIM	NÃO	SIM	NÃO

QUADRO III – PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NAS ATIVIDADES ESCOLARES NA RETOMADA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR.

[
Profissional Pesquisado: Diretor (.....)
São Paulo,.....de.....de 2007.

Professor Coordenador (.....)

NOME DO ALUNO:				
IDADE:		SÉRIE / 2006:		
NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO	SATISFATÓRIO	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO	NÃO SATISFATÓRIO	OBSERVAÇÕES
FREQUÊNCIA ÀS AULAS				
PONTUALIDADE NO CUMPRIMENTO DAS TAREFAS				
ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES INDIVIDUAIS				
ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES EM GRUPO				
DIÁLOGO COM COLEGAS DE TURMA				
DIÁLOGO COM PROFESSOR				
EXPRESSÃO DE OPINIÕES				
DESEMPENHO ESCOLAR				

QUADRO IV– CONVÍVIO SOCIAL NA RETOMADA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR.

Profissional Pesquisado: Diretor (.....)

Professor Coordenador (.....)

São Paulo,.....de.....de 2007.

NOME DO ALUNO:				
IDADE:		SÉRIE / 2006:		
NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO	SATISFATÓRIO	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO	NÃO SATISFATÓRIO	OBSERVAÇÕES
PERCEBE-SE COMO SUJEITO DE DIREITOS E DEVERES				
TEM ATITUDES ÉTICAS				
TEM ATITUDES DEMOCRÁTICAS				
RESPEITA O OUTRO				
CONVIVE COM A DIVERSIDADE				
ARTICULA PROJETO INDIVIDUAL AO SOCIAL				

ANEXO B
DOCUMENTOS UTILIZADOS NO ENCAMINHAMENTO DO INSTRUMENTAL DE
PESQUISA

São Paulo, janeiro de 2007

Prezado (a) Diretor (a)

Com os meus cordiais cumprimentos, apresento-me como aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, desenvolvendo um projeto de pesquisa na linha de Políticas Públicas intitulado *Avaliação da Proposta Curricular para as Unidades de Internação Provisória como Política Pública de Educação*.

Venho solicitar de V.S^a a colaboração na coleta de dados preenchendo o instrumental de pesquisa, em anexo, referente a um aluno desta unidade escolar e a devolutiva por meio do endereço eletrônico (dinora.lima@edunet.sp.gov.br), com maior brevidade possível.

No aguardo de poder contar com a sua valiosa colaboração, antecipo os meus agradecimentos.

Cordialmente,

Dinorá de Souza Lima
Pesquisadora Executante

Anexo: Autorização para pesquisa pela Secretaria de Estado da Educação.
Declaração
Instrumental de Pesquisa

DECLARAÇÃO

Declaro para fins de coleta de dados junto a escolas da Secretaria de Estado da Educação, que o meu trabalho de Pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvido na Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas de Educação, intitulado “*Avaliação da Proposta Curricular para as Unidades de Internação Provisória como Política Pública de Educação*”, não envolve riscos de qualquer natureza aos sujeitos de pesquisa. Os dados serão tratados estatisticamente não trazendo nenhum risco para a instituição objeto desta pesquisa.

Comprometo-me a manter resguardada a identificação das pessoas envolvidas na presente pesquisa.

São Paulo, janeiro de 2007.

Dinorá de Souza Lima
Pesquisadora Executante

ANEXO C

UNIDADES DE INTERNAÇÃO E INTERNAÇÃO PROVISÓRIA NO BRASIL

Brasil: Unidades de privação de liberdade e de internação provisória (set/out 2002)

Estados	Número de unidades	Número de Adolescentes
Norte	21	469
AC	2	61
AP	3	65
AM	4	116
PA	6	142
RO	4	37
RR	1	32
TO	1	16
Centro-Oeste	16	626
DF	1	247
GO	5	118
MT	2	96
MS	7	165
Sudeste	83	5.460
SP	66	4.429
MG	10	333
ES	2	46
RJ	5	652
Nordeste	35	1696
AL	2	39
BA	3	343
CE	6	373
MA	4	89
PB	4	219
PE	10	450
PI	1	85
RN	3	55
SE	2	43
Sul	35	1304
PR	3	341
SC	17	119
RS	15	844
Brasil	190	9555

Fonte: IPEA / MJ-DCA - Mapeamento Nacional da Situação das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade (set/out - 2002)