

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Roberta Vanessa Pereira Aranha de Souza

**O ensino formal da Fundação CASA e a Interdisciplinaridade como
busca de sentido para um novo Currículo**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo
2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Roberta Vanessa Pereira Aranha de Souza

**O ensino formal da Fundação CASA e a Interdisciplinaridade como
busca de sentido para um novo Currículo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE, em Educação: Currículo, sob a orientação da PROFA. DOUTORA IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA.

São Paulo
2011

BANCA EXAMINADORA

*Aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa e
Aos educadores e educadoras apaixonados pela Educação,
que acreditam, que buscam, que sonham...*

AGRADECIMENTOS

*“Cantai ao Senhor, maravilhas fez,
Cantai a Deus um canto novo”
(Salmo 96)*

Tanto a agradecer...

A Deus, Santo, Forte, Justo e Fiel, por se fazer presença constante, amorosa e misericordiosa em minha vida,

Aos meus pais, José e Clevanilde, primeiros incentivadores deste trabalho, que me ensinaram a enxergar o mundo pelo prisma da beleza e da bondade. Amor e Gratidão eterna!

Ao meu esposo, Thiago Aranha de Souza, parceiro incansável, meu encontro mais feliz, carinho e cuidado constantes. Sem você, nada teria sentido. Juntos sempre. Te amo Tesouro!

À minha irmã Renata, mulher guerreira, que faz educação todos os dias, dentro e fora da sala de aula, que me inspira a falar de possibilidades,

Aos sobrinhos, Patrick, Anna Livia e Davi, esperanças minhas, obrigada por tornar minha vida mais colorida,

Aos meus sogros, Rita Porto Chaves de Souza e Sebastião Aranha de Souza, pelo apoio, incentivo e presença carinhosa em minha vida,

À minha cunhada e amiga Mariana Aranha Moreira José, por dividir comigo seus saberes, por ser, inúmeras vezes, meu “socorro”, por me ensinar pelo exemplo, sempre,

À Maria José Eras Guimarães Bigueti, que acreditou em mim como aluna e me permitiu conhecer o GEPI. Seu entusiasmo sempre foi um grande motivador, obrigada por mediar meu encontro com a Interdisciplinaridade.

À Célia Silva Andrade Pires, minha parceira de viagem, de sonhos e indignações, aprendi muito com nossa convivência, exemplo de ser humano e profissional,

Ao grupo de jovens Nova Aliança, pessoas que, a cada encontro, fazem-me lembrar quem eu sou e onde quero chegar; amigos-irmãos, anjos de Deus na minha história. Em especial, a Tatiane Rodrigues, Rodrigo Marciano e Edson Santos, pela colaboração concreta neste trabalho. Amo vocês!

À Fernanda Posch, minha “feiura mais linda”, pela parceria, amizade e doçura... Pessoas como você atribuem mais valor e sentido ao nosso trabalho.

À equipe de profissionais da Fundação CASA, pelo apoio, nos fazeres e quererem diários, pela crença neste fazer e por me ajudarem nesta empreitada da socioeducação.

Aos membros da banca examinadora, por aceitarem dividir comigo seus saberes, por me ajudarem a “retirar o véu” (FAZENDA, 2001a). Obrigada pela leitura cuidadosa e sensível deste meu trabalho e pela extrema competência e auxílio durante seu julgamento.

Em especial, aos queridos Professores Ruy César do Espírito Santo e Ana Maria dos Reis Taino, pelas valiosas contribuições em minha banca de qualificação. Obrigada pela análise respeitosa, criteriosa e compreensiva deste texto. Seres humanos raros, que me inspiram a viver minhas utopias,

À competente orientação da professora Ivani Fazenda, abraço acolhedor, a mão que se estendeu e me permitiu ter voz,

À Capes, que proporcionou as condições para a concretização deste estudo.

Mudanças

O tempo pôs a mão na tua cabeça
e ensinou três coisas. Primeiro:
você pode crer em mudanças
quando duvida de tudo, quando
procura a luz dentro das pilhas,
o caroço nas pedras, a causa
das coisas, seu sangue bruto.

Segundo: você não pode
mudar o mundo conforme o coração.

Tua pressa não apressa a História.

Melhor que teu heroísmo,

Tua disciplina na multidão.

Terceiro: é preciso trabalhar todo dia,
toda madrugada
para mudar um pedaço de horta,
uma paisagem, um homem.

Mas mudam, essa é a verdade.

Domingos Pellegrini Jr.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o Currículo prescrito para Unidades de Internação – UI's da Fundação CASA, instituído pela Resolução SE Nº 15/2010 e SE Nº 06/2011. O problema que norteia esta investigação é: *em que medida o Currículo da Fundação CASA, viabilizado pelo Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar, pode se apresentar como prática de humanização e emancipação?* Pretende-se também demonstrar que tipo de aporte a Interdisciplinaridade apresenta para o currículo da Fundação CASA (FAZENDA, 1995). À luz das contribuições freireanas, é possível elaborar reflexões acerca de um atendimento socioeducativo pautado numa educação em que prevaleça o direito à existência, à dignidade, ao reconhecimento, à liberdade e à participação na vida coletiva. A análise do currículo se dará a partir de uma matriz crítico, reflexiva e ética (FREIRE; GIROUX; MOREIRA). A perspectiva metodológica desta pesquisa baseia-se no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, em seus desdobramentos, história de vida (JOSSO, 2002), bibliográfica, histórica e documental. Diante da realidade atípica desses adolescentes, faz-se necessário repensar o currículo como um empreendimento humanístico – instrumento de práxis pedagógica. Na busca pelo sentido do ensino formal na Fundação CASA, vislumbramos algumas **possibilidades**: o trabalho pautado por competências, conforme previsto na proposta curricular do estado de São Paulo e a parceria (atributo maior da Interdisciplinaridade) - entre professores e equipe de trabalho do setor pedagógico da Fundação CASA. Esta busca investigatória encontrou na Interdisciplinaridade, possibilidades para construir uma Educação humanizadora, emancipatória e para todos.

Palavras-chave: Medidas socioeducativas. Currículo. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research studies the curriculum designed to *Detention Centers* – ‘Unidades de Internação – UI’s / Fundação CASA’ – established by Resolution SE Nº 15/2010 and SE Nº 06/2011. The problem leading this investigation is: *in which level can the curriculum at ‘Fundação Casa’, provided through the project ‘Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar’, be presented as a practice of humanization and emancipation?* It also intends to demonstrate what kind of contribution the Interdisciplinarity provides to the curriculum at ‘Fundação CASA (FAZENDA, 1995)’. Inspired by Freire’s contributions it is possible to develop reflections regarding a childcare service, in which the right to life, dignity, recognition, freedom and participation in collective life prevails. The analysis of the curriculum will be based on a critical, reflective and ethical matrix (FREIRE; GIROUX; MOREIRA). The methodological perspective of this research is based on the development of a qualitative study, using the methodology of life history (Josso, 2002), literature, historical and documentary information. Faced with the reality of these atypical teenagers, it is necessary to rethink the curriculum as a humanistic endeavor - an instrument of pedagogical praxis. In the search for the meaning of formal education at ‘Fundação CASA’, we see some possibilities: the work guided by skills, as provided in the curriculum proposed by the state of São Paulo and the partnership – the Interdisciplinary greatest attribute – among staff working in the pedagogic area at ‘Fundação CASA’. This investigative search found in the Interdisciplinarity, possibilities to build a kind of education that enables humanity and emancipation for all.

Key words: Educational measures. Curriculum. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Logotipo da Fundação CASA	38
FIGURA 02: Mudança de logotipo	46
FIGURA 03: Mapa estratégico da Fundação CASA .	55
FIGURA 04: Fachada do modelo T 40 da Fundação CASA	58
FIGURA 05: Caderno de apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo	82
FIGURA 06: Cadernos do Professor	82

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

ABMP	Associação Brasileira de Magistrados e Promotores
ANCED	Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente
CEDAP	Centro de Educação e Assessoria Popular
CEDECA	Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CESE	Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CMI	Colégio Maria Imaculada
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
Fundação CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FONOCRIAD	Fórum Nacional de Organização Governamental de Atendimento à Criança e ao Adolescente
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNBEM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PPP	Plano Político Pedagógico
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SPDCA	Subsecretaria Especial de Promoção de Direitos da Criança e do Adolescente
UI	Unidade de Internação

UIP

Unidade de Internação Provisória

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Agenda de reuniões de setores 63

QUADRO 02: Quadro profissional do setor pedagógico 98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 COMO NASCE A PESQUISA	21
1.1 Encontro com a docência	25
1.2 Encontro com a pesquisa e a teoria da Interdisciplinaridade	30
1.3 Encontro com a Fundação CASA - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente	33
2 FUNDAÇÃO CASA: QUE LUGAR É ESTE?	38
2.1 Um pouco de história	39
2.2 De Febem à CASA: Para além da nomenclatura?	46
2.3 Estrutura física da C.A.S.A.- Unidade X	56
2.4 Fundamentos teóricos que norteiam o atendimento pedagógico: A rotina de uma Unidade	61
3 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR: POSSIBILIDADES DE UM CAMINHAR	64
3.1 Ensino formal da Fundação CASA: Conhecendo o P.R.T.E. (Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar)	71
3.2 Refletindo sobre Currículo	76
3.3 Conhecendo as incongruências do Currículo do Estado de São Paulo	81
3.4 O P.R.T.E. e a Interdisciplinaridade: A busca de sentido	90
3.5 Currículo Interdisciplinar: A busca por 'SER MAIS'	101
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	116

Anexo I: Áreas do conhecimento – Nível I – Ensino Fundamental	117
Anexo II: Áreas do conhecimento – Nível II – Ensino Fundamental	117
Anexo III: Áreas do conhecimento – Nível III – Ensino Médio	118
Anexo IV: Agenda Multiprofissional da Unidade X	119
Anexo V: Apreciação deste trabalho feita pelo Professor Ruy no exame de Qualificação (em 03/08/2011)	120
Anexo VI: Apreciação deste trabalho feita pela Professora Ana Taino no exame de Qualificação (em 03/08/2011)	124

INTRODUÇÃO

Mire e veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

João Guimarães Rosa¹

Este estudo emergiu de uma “falta”² (Freire, M., 1997) percebida em meu contexto de trabalho: educadora de um Centro de Atendimento Socioeducativo, que trabalha com adolescentes privados de liberdade.

Com vistas a entender o processo de escolarização dentro da Fundação CASA³, esta pesquisa tem como objeto de estudo o Currículo prescrito para Unidades de Internação – UI’s, da Fundação CASA, instituído pela Resolução da Secretaria da Educação – SP, Nº 15/2010 e Nº 06/2011, que orienta a implementação do PRTE (Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar).

Nesta direção, entendemos que a educação está intrinsecamente ligada à inclusão social plena e à cidadania. A escola, por sua vez, é o espaço onde a educação formal acontece, sendo também, lugar privilegiado de trocas, de construção de saberes e de identidade.

Para Giroux (1998),

a educação formal faz mais do que influenciar a sociedade: é também influenciada por ela. Isto é, a escola está indissolúvelmente unida a um conjunto mais amplo de processos políticos e culturais, e não somente reflete os antagonismos inerentes a tais processos como também os incorpora e reproduz (p. 76).

No contexto de cumprimento de medidas socioeducativas, educar se faz sinônimo de (re) inserção e (re) socialização. É preciso pensar em uma educação que tenha *sentido* para os adolescentes em medida de internação, de modo que, durante sua trajetória escolar neste período, o próprio adolescente consiga estabelecer as relações necessárias do quanto esse processo educativo, viabilizado pela escola formal, o ajudará na sua vida em sociedade e contribuirá para que, de fato, ele se torne protagonista de sua história.

¹ Poema extraído do romance: Grande Sertão: Veredas, 1956.

² Segundo Madalena Freire “todo fazer pedagógico nasce de um sonho, de uma falta que nos impulsiona na busca de um fazer” (1997, p. 45)

³ Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

Segundo Cortella (2003), somos construtores de sentido. É próprio do ser humano investigar as causas dos acontecimentos que o assolam e buscar soluções para o enfrentamento dos eventos do dia a dia. Para Frankl (1989a), o sentido é um problema que se apresenta para o homem em determinados momentos de sua existência.

O problema do sentido da vida quer se apresente quer não expressamente, cumpre defini-lo como um problema caracteristicamente humano. Por conseguinte, o pôr-se em questão o sentido da vida não pode ser, nunca, de per si, expressão do que porventura o homem tenha de doentio, é antes e sem mais, para falarmos com propriedade, expressão do ser humano – expressão precisamente do que há de mais humano no homem (FRANKL, 1989a, p. 56).

Para isso, algumas ações precisam ser planejadas e implementadas pelo grupo de professores, posto que,

Isto também significa definir o trabalho docente como comprometido com o imperativo de desenvolver conhecimento e habilidades que dêem aos estudantes as ferramentas de que precisarão para tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados (GIROUX, 1988, p. 25)

Diante disso, a grande pergunta que me move é: **em que medida o Currículo da Fundação CASA, viabilizado pelo Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar, pode se apresentar como prática de humanização e emancipação?**

Diante dessa problemática, se configura a necessidade de pensar em novas atitudes. Novas atitudes ao olharmos o Currículo posto e a realidade de uma Unidade da Fundação CASA. Atitude de ver também, no outro, o complemento daquilo que não sou, mas que, na troca, me torno; entender o sentido da parceria. Atitude esta que, aqui, chamo de atitude interdisciplinar,

... substituir ou alterar a obrigação pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pelo questionamento do conhecimento(...), me conduzem a uma nova postura e atitude profissional que é única e original, própria das

peças que pensam interdisciplinarmente (FAZENDA, 1993, 83 - 113).

Sendo a Interdisciplinaridade uma categoria de ação (FAZENDA, 1994), resgato a teoria de Paulo Freire e a teoria da Interdisciplinaridade para fazer luz ao problema desta pesquisa.

Por meio da teoria da Interdisciplinaridade busquei entender como se constrói um Currículo que *faz da gente mais gente* (FREIRE, 2002). Isso, perpassando pela rotina, pelas possibilidades e impossibilidades que a presente realidade indicou.

Para clarificar as questões explicitadas no problema, esta pesquisa tem como objetivos: 1) analisar o Currículo oficial da Fundação Casa viabilizado pelo Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar a luz dos princípios da Interdisciplinaridade propostos por Ivani Fazenda; 2) demonstrar que tipo de aporte a Interdisciplinaridade apresenta para o Currículo da Fundação CASA.

Este trabalho está organizado em 3 (três) capítulos; três momentos que julguei serem necessários para compreensão da temática apresentada e para explicitar os caminhos percorridos nesta pesquisa, bem como sua relevância, tanto para a pesquisadora como para educadores e educadoras que trabalham com a socioeducação no Estado de São Paulo.

No primeiro capítulo: *Como nasce a pesquisa*, resgatei minha história de vida (Josso, 2004) apresentando os três grandes encontros que considero ter formado meu ideário pedagógico e que me levou a ensejar esta pesquisa.

Como nos ensina Espírito Santo (2007, p. 27) “se o ser humano não buscar primeiro em si mesmo o sentido e a origem da Vida, será difícil descobri-los *do lado de fora*”. Olhei o “mais dentro” do meu ser para entender o que constitui minha identidade.

Uma vez resgatando aspectos ontológicos de minhas práticas, pude transitar com mais tranquilidade entre o real e o utópico, entre o executado e o sonhado. Pude, assim, ousar em trazer idéias românticas para este estudo, não negando, dessa forma, quem eu sou e o que fez com que eu me apaixonasse pela Educação.

No segundo capítulo: *Fundação CASA: Que lugar é este?*, reuni esforços no sentido de resgatar a história do atendimento socioeducativo ao adolescente no Brasil e em especial no estado de São Paulo, para de alguma forma entender o formato das Unidades de Internação e sua cultura de atendimento. Neste capítulo

contextualizo meu *lócus* de pesquisa, que denominamos “Unidade X”, descrevo o novo formato do atendimento ao adolescente autor de ato infracional no Estado de São Paulo desde a transição de FEBEM para Fundação CASA e pontuo os princípios do trabalho educativo dentro das Unidades de Internação.

No terceiro e último capítulo: *O Processo de investigação interdisciplinar: As possibilidades de um caminhar*, exponho a metodologia desta pesquisa que após utilizar-se da metodologia da história de vida, utiliza-se também da pesquisa histórica, bibliográfica e documental.

A análise de documentos, tais como o Plano Político Pedagógico da Unidade X, o Plano Político Pedagógico da escola vinculadora, o Regimento Interno da Fundação, o SINASE⁴, o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como, a Constituição Federal, LDBN, Plano Estadual da Fundação Casa, dentre outros que abarquem a educação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, procurou identificar o que, de fato, é garantido em conformidade com estes documentos.

Dessa forma, buscando dar sentido ao ensino formal dentro da Unidade X da Fundação CASA, encontro 2 (duas) formas de trabalho que denominamos de *possibilidades*, são elas:

Possibilidade 1: O currículo que prevê um trabalho por competências;

Possibilidade 2: Parceria (atributo maior da Interdisciplinaridade)

A partir destas duas possibilidades, discorro sobre propostas de ação dentro da Fundação CASA e trago algumas premissas que devem ser consideradas no trabalho com os adolescentes em medida de internação, como o respeito a diversidade; adequação de conteúdos ao tempo cultural do aluno; a formação por competências; relação teórico-prática construída coletivamente com o grupo de profissionais que atuam no setor pedagógico da Unidade X.

A prática crítico-transformadora proposta pela educação libertadora de Paulo Freire, possui a emancipação como um dos seus pilares. Homens e mulheres comprometidos com um processo dialógico pautado no reconhecimento do outro, na humildade e na construção de saberes mediatizados pela troca entre os pares, necessariamente buscam “serem mais” diante da opressão.

⁴ Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

Contudo, para isso,

a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias.(GIROUX, 1988, p. 102)

Essa pedagogia necessitará ser construída nos fazeres diários de uma equipe que ousa mudar, reelabora práticas e, principalmente, não se demite do ofício de sonhar, uma vez que crê nos seus alunos, nos seus pares e em si mesmos.

Assim, este estudo apresenta um caminho iniciado, porém, incompleto, mas que encontrou na Interdisciplinaridade, possibilidades para construir uma Educação humanizadora, emancipatória e para todos.

1. COMO NASCE A PESQUISA

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (Jorge Larrosa)⁵

Esta pesquisa teceu-se no sonho que paulatinamente construí durante minha recente trajetória acadêmica e profissional em Educação – ser, de fato, educadora – Teceu-se no tempo que me constrói e que estou construindo. Tempo permeado de dúvidas, dificuldades, medos, em diferentes contextos; sonho de educadora: minha busca investigatória primeira.

Diante da complexidade de *tornar-me educadora*, resolvi transformar as angustias em perguntas e pela reflexão e interpretação entendê-las. No processo de compartilhar os saberes adquiridos, mesmo provisórios, entendo que “educar na interdisciplinaridade pressupõe um compromisso existencial com a partilha. Sem ela, nada tem sentido” (FAZENDA, 2003, p. 60).

Minha busca investigatória nasceu de três grandes encontros⁶ em minha história de vida: o exercício da docência, o debruçar-me sobre a pesquisa e teoria da Interdisciplinaridade⁷ e as atividades educativas na Fundação CASA.

Inquieto-me com o significado do vocábulo encontro e procuro Michaelis (2008) para a minha elucidação:

1 Ato de encontrar ou encontrar-se. **2** Choque, embate, encontrão, colisão. **3** Briga, recontro, duelo. **4** *Esp* Jogo entre duas equipes. **5** Reunião de pessoas ou coisas. **6** Ponto em que uma pessoa se encontra com outra. **7** Junção de pessoas ou coisas que se dirigem para o mesmo ponto ou se movem em sentido oposto. **8** Confluência de rios. **9** Obstáculo, contrariedade...

⁵ LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

⁶ Buytendijk(1952) fenomenólogo e estudioso dos encontros, retrata o encontro como a possibilidade de diálogo entre diferentes, e a reciprocidade como condição para o encontro efetivo. Do sentido do encontro estabelece uma relação entre *ser e outro*, *ser e mundo*, *ser-consigo mesmo*. (In FAZENDA, 2003, p. 28).

⁷ Proposta pelo Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda.

Diante dessas definições escolho várias assertivas, pois vivi duelos, embates, reuni-me com pessoas, fiz junções, para nesse percurso de encontrar-me, tornar-me – ser; ser pensante e fazedora de Educação e constituir-me também em uma pesquisadora.

Entretanto o exercício mais abrangente deste estudo foi o de fazer da prática cotidiana uma pesquisa interdisciplinar, melhor dizendo, perguntar, no intento de construir representações científicas a serem confrontadas, partindo da singularidade, de cada situação vivida - a marca registrada do pesquisador.

O exercício da marca registrada envolve uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor ao tentar descrever a ação vivenciada em sua história de vida, identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo, em que encontra sua própria metáfora interior. Assim, percebe-se pescador aquele que tece a rede, que a constrói, que sabe sobre sua função, sobre as formas e finalidade com que ela possa ser utilizada, tem muito claro o propósito com que será lançada e, principalmente, tem consciência do produto inusitado que possa pescar (bota ou peixe), e que por isso, sobretudo, sabe que sua tarefa consiste em aproveitar, transmutar tanto a “bota” em peixe, quanto o peixe em bota, desvelando o valor próprio, não exclusivo de cada um, e, portanto, interdisciplinarmente percebido (FAZENDA, 1994, p. 116).

No processo de cingir a minha marca pessoal e profissional revisitei minha história de vida, para clarificar como e em que condições esta pesquisa foi gerada. Trouxe à tona o que fez com que eu me apaixonasse pela Educação e imbuísse em minhas práticas idéias românticas, utopias.

A respeito disso, em razão de meu exame de qualificação, a Prof^a Dr^a Ana Maria dos Reis Taino me levou a refletir sobre esta minha preocupação em justificar o discurso presente em minha dissertação, que por inúmeras vezes, chamo de romântico,

Iniciei minha análise me apropriando de sua fala, mencionada acima, e questionando o motivo de sua ousadia e de sua preocupação com o que chamou de idéias românticas.

Por que idéias românticas?

- Por que se revela nos seus agradecimentos?
- Por que acredita na possibilidade de mudança?
- Por que tem a humildade de dedicar seu estudo aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas?
- Por que acredita nos seus alunos e nos seus pares?
- Por que respeita seu aluno buscando uma educação que faça sentido a ele?

- Por que não se demite do seu ofício de sonhar?
- Por que acredita na possibilidade de construção de uma educação humanizadora e emancipatória?
- Por que tem um coração aberto para o aprender?
- Por que acredita na parceria, na partilha como nos ensina Fazenda?
- Por que ousou descrever o ENCONTRO e o DESENCONTRO consigo mesma, com suas marcas, com a docência, com a pesquisa, com a interdisciplinaridade e com as atividades educativas na Fundação CASA?
- Por que sonha em tornar-se de fato uma educadora?⁸

Com isso, considero necessário explicitar que a idéia que trazia da expressão *romântico* era simplista, como nos mostra Michaelis (2008),

1 Pertencente ou relativo a romance. **2** Próprio de romance; fantasioso, fictício, imaginário. **3** Próprio para as cenas amorosas ou romanescas; poético. **4** Que pertence ao romantismo ou está impregnado das suas características. **5** Diz-se do escritor que dá às suas produções feição e características de romantismo. **6** Que se imagina herói de romance; lírico, piegas. **7** Que se afasta do estilo e modo de composição dos autores clássicos.

Ressalto ainda que insistia no uso da expressão por relacioná-la a tudo que remete à beleza, ao poético, àquilo que é próprio dos sonhos, do desejado e, a partir das provocações da Professora Ana Taino, sinto-me mais a vontade para trazer esta expressão como parte de minha prática e como propulsora desta pesquisa, uma vez que, mesmo preocupada com o rigor científico deste estudo, mesmo balizando os dados coletados dos documentos oficiais com a realidade educativa da qual pertenço, se minhas idéias não fossem românticas, este estudo não seria capaz de tocar as pessoas e seria vazio de sentido, não realizando assim sua função social: a de transformar a realidade.

Uma vez denominada esta pesquisa como Interdisciplinar, sua abordagem é de cunho qualitativo, visto que caminhou na busca de percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Resgato, portanto, a importância de utilizar a história de vida (JOSSO, 2004) como recurso metodológico da pesquisa qualitativa (e Interdisciplinar).

Na descrição de sua história (de vida e de formação) o pesquisador embarca numa grande viagem, viagem esta empreendida pelo próprio sujeito, ao longo da

⁸ Considerações sobre esta pesquisa enviadas por escrito à pesquisadora após seu exame de qualificação pela componente da banca professora Doutora Ana Maria dos Reis Taino

qual vai se conhecendo como viajante, tomando consciência dos itinerários escolhidos, dos encontros e desencontros, das parcerias durante a viagem, das marcas deixadas pelo caminho, das aprendizagens, lacunas. Viagem e viajante que aos poucos vão se cruzando e se reconhecendo como sendo um só.

Para Josso (2004), a formação é sempre experiencial, do contrário não é formação, pois implica num trabalho reflexivo sobre o que se passou, como foi observado, percebido e sentido pelo sujeito, articulando aqui atividade, sensibilidade, afetividade e imaginação. Daí a formação ser compreendida como “a procura de uma arte de viver em ligação e partilha”, que se desenvolve em torno de quatro eixos: a busca da felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou do “real” e a busca de sentido. Por meio da abordagem das histórias de vida é possível ao sujeito tomar consciência destes eixos, que estruturam a formação da sua existencialidade, na busca de uma “sabedoria de vida”:

A busca de uma sabedoria de vida consiste pois em tentar a integração das quatro buscas, subordinando-as a uma presença empática consigo e com o mundo, e a uma presença consciente da complexidade das causas e das condições que fundamentam uma arte de viver, associada a um sentimento de integridade e de autenticidade que permitem sentir a vida como um desafio que tem valor, em outras palavras, uma vida que vale a pena ser vivida (JOSSO, 2004, p. 103-104).

É a descoberta e a valorização desta singularidade que marca a metodologia das histórias de vida, em que coloca o sujeito na centralidade do seu processo de formação e aprendizagem, pois,

a narrativa de vida não tem em si poder transformador mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (Idem, p. 153).

Dessa forma, com o resgate de minha história de vida (e formação) busco “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir” (JOSSO, 2004, p. 58). E, neste processo de busca, movida pelo questionamento investigatório construo esta pesquisa para refletir **em que medida o Currículo**

oficial da Fundação CASA - Unidade X, pode se apresentar como prática de humanização e emancipação?

Assim, narrarei os encontros que constituíram minha história, a fim de fazer luz às questões que, em tempos diferentes, em situações avessas, me fizeram elaborar perguntas; perguntas oriundas de questionamentos pessoais e existenciais, que versam com maior veemência sobre Educação, Emancipação, Currículo, Sentido (dos fazeres diários).

1.1 Encontro com a docência

Inquietações⁹

Zona real ou zona proximal?

Desenho ou escrita;

Pode ou não pode?

Olho e não vejo. Afinal, o rei está nu?

Ou finjo que vejo a roupa?

Fico quieta maquinando com meus botões?

Ou ousei superar o medo e discordar e perguntar?

(...)

Sei que preciso pensar,

Ir mais fundo

aprofundando idéias

resgatando a minha fala que eu deixei que roubassem

quando aceitei

quando engoli

quando não ousei,

quando não perguntei: Por quê?

⁹ MARTINS, Mirian Celeste. et al. **Avaliação e Planejamento**: A prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Educativo, 1997. p. 29.

O encontro com o exercício da docência foi marcado por inquietações. Inquietações latentes ao me ser e ao meu fazer, um longo caminho na trajetória de vida.

Revisitando minha história, percebo que ser professora é reflexo de minha trajetória como aluna. Aluna tímida, obediente e com boas notas, meu desempenho escolar era o que não me permitia “ser invisível”. Para Fazenda,

Somos produto da ‘escola do silêncio’, em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se cala. Isso complica muito quando já se é introvertido... (1989, p.15).

Lembro-me que na 3ª série (em 1992) ganhei um ursinho de pelúcia da professora por ser a melhor aluna da sala, foi um espanto; ela era ríspida com os alunos e, neste dia, foi até minha mesa, me entregou um embrulho e disse: “_ *Eu não sabia o que fazer com isso, mas agora eu sei! Você merece por ser a melhor aluna*”, e me entregou o ursinho embrulhado num papel de presente amarelo claro.

Na 5ª série (em 1994), foi a primeira vez que percebi minha possível “invisibilidade”, era mês de maio (já passados quatro meses de aula), a professora de matemática perguntou: “*Quem é Roberta?*”, levantei o bracinho quase trêmula. Ela continuou: “*Pelas suas notas vou te levar para as Olimpíadas de Matemática*”, neste ano fui a 1ª colocada na minha escola, a 5ª colocada na segunda fase (municipal) e a única aluna de escola pública a ir para a terceira fase. Não fiquei entre os 3 (três) ganhadores das Olimpíadas de Matemática, mas o importante para mim era minha professora (e toda a escola) saberem o meu nome.

Neste mesmo ano tive minha primeira experiência de autoria ao ser a primeira colocada em um concurso de poesia. No ano seguinte (1995), na 6ª série, fui convidada para ser monitora de Língua Portuguesa, em aulas de “reforço” (assim designadas essas aulas) no período oposto da aula para todos os alunos da 6ª série, diurno e noturno, sem me explicarem como (o como fazer), aconteceu aqui minha primeira experiência como professora, aos 12 (doze) anos.

Considero importante explicitar que, narrar esses episódios de sucesso como aluna, tem o objetivo de elucidar que, ainda que eu não percebesse ou admirasse as boas práticas de meus professores, eu atribuía sentido a elas. Nas lembranças dos

bons resultados que tive como aluna, habita a consciência de que eu reconhecia essas práticas como boas e fazia delas um espelho - quis eu também ser professora.

Nesta mesma época, minha vida de pré-adolescente estava ganhando novos rumos, estudava ballet¹⁰ e jazz¹¹ e, aos 12 (doze) anos comecei a participar de festivais competitivos. Viajava com o grupo de dança e, no palco, a timidez cedia lugar à arte; minha mãe me acompanhava e sua presença foi de suma importância para que eu não desistisse. A filha caçula de um casamento, a época, de mais de vinte anos, não conseguiria ficar tanto tempo longe de seus pais; foram meus primeiros movimentos rumo à maturidade.

Com isso, fui crescendo cheia de mimos, protegida também por minha irmã 10 (dez) anos mais velha e, minha vida, tornou-se ainda mais “cor-de-rosa” por meio da dança.

Concomitante com minha vida de bailarina vivenciava na Igreja minha formação católica. Cantava no coral e trabalhava na evangelização de jovens, atividade que exerço até hoje. Convivia com um grupo de pessoas envolvidas com as diversas linguagens artísticas e com trabalhos sociais. Aos 14 (catorze) anos de idade fui convidada para participar do “Projeto Amigos da Escola”¹² e dar aulas de dança para crianças em uma comunidade carente – minha segunda experiência como docente.

Com a arte tornei-me educadora social, mesmo sem compreender sua dimensão. Os alunos e alunas que vinham para as aulas de jazz traziam consigo os textos das aulas de teatro para que eu pudesse corrigi-los. Tratava-se de uma

¹⁰ O Ballet é a representação cênica em que combina dança (bailado), música, pantomima, cenário e figurinos para dar a um enredo ou argumento (libreto) interpretação visual tão completa que dispensa a palavra. A Dança é o centro do espetáculo (Ballet vem do italiano BALLARE, dançar, através do francês BALLETT). Disponível em: http://danseur.br.tripod.com/index_arquivos/ballet.htm. Acesso em 12 de mar. 2011.

¹¹ O Jazz tem raízes essencialmente populares e tem sua origem nos Estados Unidos junto com o próprio ritmo Jazz. O jazz recebeu influências de diversos estilos e princípios técnicos do ballet e dança contemporânea. Disponível em: <http://www.dancemais.com.br/ritmos/jazz.html>. Acesso em 12 de mar. 2011.

¹² Amigos da Escola é um projeto criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica. O projeto estimula o envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade). nesse esforço e a participação de voluntários e entidades no desenvolvimento de ações educacionais – complementares, e nunca em substituição, às atividades curriculares/educação formal – e de cidadania, em benefício dos alunos, da própria escola, de seus profissionais e da comunidade. Disponível em: <http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola.html>. Acesso em 12 mar. 2011.

prática docente intuitiva (FAZENDA, 2001b), ao estabelecer trocas não percebia a beleza que as conduziam.

O tempo foi aos poucos construindo o meu fazer pedagógico, articulando aulas de dança às necessidades dos alunos, intuitivamente iniciando um trabalho de parceria (o professor de teatro e eu) e, o final daquele ano culminou com uma linda experiência: a apresentação de um musical chamado: “Aquarela”, para a comunidade.

Passaram-se os anos, deixo o ballet aos 16 (dezesesseis) anos por questões financeiras, meu pai não podia mais pagar os figurinos e as viagens, não tínhamos patrocínio – eu entendia que já era hora de me despedir da dança, era tempo de pensar na faculdade, no futuro – a dança viria anos mais tarde, apenas como paixão e não como profissão. Despeço-me tranqüila...

Minha escolha profissional começara a se delinear em 1999, ao invés de continuar meus estudos no 2º ano de Ensino Médio (antigo 2º Colegial) optei em estudar em um bairro bem distante da minha casa para fazer Magistério (era considerado o melhor da cidade).

Discussões afloravam no ano de 2000 sobre o curso do Magistério, e a obrigatoriedade do nível superior para professores da Educação Básica, aqueles que possuíssem formação apenas em nível médio não poderiam mais dar aulas... Essa discussão perdura há mais de 10 (dez) anos.

Agrava-se a situação financeira de minha família, a primeira coisa que pensei foi: *já que terei de fazer faculdade de qualquer jeito, farei o 3º Colegial aqui perto de casa, assim meu pai economiza nas despesas de transporte*. Arrependi-me dessa escolha, mas na época era a opção.

Aos 17 (dezessete) anos concluo o Ensino Médio e não pude ir para um curso superior, pela mesma precariedade das condições financeiras, situação que perdurou até aos vinte e um anos.

Momento de aparente vazio acadêmico em minha vida, mas conheci meu esposo. Namoro de quase quatro anos é marcado pelo casamento em novembro de 2004, e pela matrícula no curso de Pedagogia ao iniciar-se em fevereiro de 2005. Casei-me aos 21 (vinte e um) anos de idade, meu pai vendeu um imóvel e me presenteia com um “casamento de princesa”. A menina romântica, bailarina, vive, mais uma vez, um conto de fadas – é sob esta ótica que enxergo quase tudo em minha vida, pelo prisma da beleza, do encantamento, do apaixonante.

Com o ingresso na Faculdade, me encantei com o curso logo no primeiro dia de aula, lembro de tudo, da dinâmica, das pessoas com quem conversei, lembro até do cheiro do auditório. Logo nas primeiras semanas já podia afirmar que havia me encontrado profissionalmente.

Em 2006, terceiro semestre do curso, começam as atividades obrigatórias de estágio supervisionado. Nessa época trabalhava na Ciretran¹³ de meu município e, tive de fazer uma proposta ousada aos meus empregadores para conseguir cumprir as horas de estágio. Negociei¹⁴.

Busquei a aceitação de minhas idéias e propus um novo contrato de trabalho com meio período de expediente. Proposta simples, ingênua e, que para minha alegria e sorte, foi aceita.

Em 2006, estagiária em uma sala de Educação Infantil em um colégio católico particular no município de Jacareí¹⁵, dividia meu dia em meio expediente na Ciretran de manhã, estagiária de uma sala com alunos de três anos a tarde e, faculdade de Pedagogia a noite. Adaptei-me rápido a esta nova e intensa rotina vivenciada por dois anos.

Esta experiência de estagiária me permitiu sentir como é, de fato, uma organização escolar – que só conhecia como aluna. Reconheci as necessidades reais das crianças, o Currículo e suas implicações no dia-a-dia da escola; os primeiros contatos com os documentos escolares: plano de aula, plano trimestral, plano anual, ficha do aluno, relatórios, projeto político pedagógico, sequência de atividades, projetos por eixos e por aí em diante.

Deslumbrava-me em vivenciar na sala de aula o que aprendera na faculdade. A relação teoria e prática começava a fazer sentido.

Iniciei meu próprio processo de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000), e o de fazer perguntas, questionar-me, inquietar-me. Para Fazenda (1994) “tanto a pergunta mais imediata, suscitada no porque, quanto em sua sequencialidade mas por que? aspiram a uma compreensão última ou total, interdisciplinar do conhecimento” (p.63-64). Meu *ser* professora estava em formação.

¹³ 156ª Circunscrição Regional de Trânsito de Jacareí/SP.

¹⁴ Segundo o IBN (Instituto Brasileiro de Negociação)¹⁴, negociar é o processo de buscar aceitação das idéias, propósitos ou interesses, visando ao melhor resultado possível, de modo que as partes envolvidas resolvam seus conflitos conscientes, tenham a certeza de que foram ouvidas e tiveram oportunidade de apresentar toda sua argumentação e, que o produto final seja maior que a soma das contribuições individuais. Disponível em: <http://www.institutodenegociacao.com.br/>. Acesso em: 10 de out. 2009.

¹⁵ Interior de São Paulo, região do Vale do Paraíba.

No ano seguinte, uma grande oportunidade, mesmo antes de me formar a diretora do Colégio me ofereceu uma sala. Segundo a nomenclatura utilizada, tratava-se de uma sala de Infantil II (crianças de 02 a 03 anos). Permaneci neste colégio por quatro anos e meio.

1.2 Encontro com a Pesquisa e a Teoria da Interdisciplinaridade

Toda a verdadeira vida é encontro
Martin Buber (2001)¹⁶

O segundo grande encontro gerador deste estudo foi com a pesquisa e com a teoria da Interdisciplinaridade. Um levou ao outro.

Ao longo do processo de formação inicial¹⁷, fui construindo meu ideário pedagógico, com aquilo que eu acreditava ser imprescindível na trajetória de uma educadora. Deparei-me com perplexidades e possibilidades de mudanças.

Durante o período da Graduação, em Pedagogia, muitas eram as inquietações, frutos das lacunas da própria formação, bem como, do meu sempre novo e alterado olhar perante o mundo e, para isso, dediquei-me a desenvolver projetos de Iniciação Científica tendo em vista a possibilidade de dialogar com diferentes autores, para ser capaz de ousar na busca por respostas.

Para Fazenda,

A interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa. [...] Explicitar o movimento a partir das ações conduziu-nos a uma nova construção, não diria epistemológica, pois não parte do logos, do apenas refletido, mas, do ontológico que atinge o *ethos* da ação. Compreender os motivos que me conduzem à valorização de uma ação permitiu-me intuí-la, revelá-la e talvez superá-la (1995, p. 9-10).

Assim, as emergentes lacunas e os sempre novos olhares para o mundo tomaram forma de perguntas. Nasceu, assim, uma pesquisadora.

A Coordenadora do curso de Pedagogia fomentava ações com o grupo de professores para que os alunos e alunas participassem dos projetos de Iniciação

¹⁶ BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2001.

¹⁷ Formação inicial trata-se dos três anos percorridos na Graduação em Pedagogia.

Científica. Quando, ainda no primeiro semestre do curso, minha professora de Língua Portuguesa falou a respeito da seleção de projetos e, o que de fato era uma Iniciação Científica, convidei-a para ser minha orientadora.

A Instituição prezava pela pesquisa, incentivava o aluno e ganhamos reconhecimento no Vale do Paraíba.

A Iniciação Científica deu um salto grande, com vários projetos desenvolvidos e reconhecimento externo – apresentações em Encontros de Iniciação Científica, interno e externo (NOGUEIRA, In TAINO, 2008, p. 79)¹⁸.

O primeiro objeto de pesquisa foi a poesia, pelos ecos que nela encontrei e por acreditar numa Educação que preze sua humanidade. Buscava subsídios teóricos para elaboração de propostas de encaminhamentos do texto poético para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os ecos da poesia continuavam ressoando, pois,

Experimentar poesia é permitir que os sonhos, os devaneios, as fantasias venham à tona, via texto e, mesmo diante da estranheza que este possa causar, é preciso assumir os conflitos e sentir o gozo do imaginário, dando vazão ao primeiro fruto da poesia - o prazer (SOUZA, 2007, p. 25).

Com este projeto de Iniciação Científica participei de 01 (um) Fórum Acadêmico¹⁹ em 2005, 01 (um) Encontro Nacional de Iniciação Científica²⁰ e 01(um) Fórum Acadêmico²¹ em 2006, que resultou em meu Trabalho de Conclusão de Curso²² em 2007. Ainda no ano de 2006, participei de outro projeto de Iniciação

¹⁸ Relato a respeito do reconhecimento do trabalho de um grupo de professores sob a coordenação de Ana Maria dos Reis Taino nas Faculdades Integradas de Jacareí, extraído de: TAINO, Ana Maria dos Reis. **Reconhecimento: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar.** 174 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

¹⁹ II FÓRUM ACADÊMICO DAS FACULDADES INTEGRADAS DE JACAREÍ. **A Poesia: instrumento de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Pôster - 2005

²⁰ XI ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **A Poesia: instrumento de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Pôster - 2006

²¹ III FÓRUM ACADÊMICO DAS FACULDADES INTEGRADAS DE JACAREÍ. **A Poesia: instrumento de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Comunicação Oral - 2006.

²² SOUZA, R. V. P. A.. **A poesia: instrumento de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia, Faculdades Integradas de Jacareí, Jacareí/SP, 2007. Trabalho considerado com nível acima da graduação pela banca examinadora.

Científica intitulado: *Ler pelo prazer de Saber: uma memória viva*²³, projeto realizado em parceria com minhas colegas de sala e minha orientadora.

Em 2007 fui convidada a participar novamente do Programa de Iniciação Científica pela coordenadora do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Jacareí, desafio assumido, seduzi-me com a pesquisa e com a temática que, após estudos e discussões, ganhou o título de *Perspectivas Interdisciplinares em Educação Ambiental: algumas propostas de implementação e formação para professores da Educação Infantil*²⁴.

Aproprio-me das palavras de Fazenda (1999b) quando diz,

...chegamos à conclusão de que não podemos exercitar qualquer tipo de pesquisa sem parar para analisar o tipo de profissional que somos, a forma como nos tornamos assim, as dificuldades transpostas, a luta na busca de maior e melhor competência (p.11).

Nessa trajetória, obtive os primeiros contatos com a teoria da Interdisciplinaridade e, a partir daí, vislumbrei uma teoria capaz de fazer ecos com aquilo que entendo ser, de fato, uma das propriedades da Educação: “a coerência entre palavras e fatos” (FAZENDA, 2003, p.9).

Ainda nesse processo de Iniciação Científica, outra descoberta me despertou encantamento: a possibilidade do **inédito viável** (FREIRE, 2002, 2005), – aquilo que é sonhado, pelas pessoas que pensam utopicamente, mas possível de ser realizado – esperanças bem postas por Paulo Freire.

Nesse sentido, após o término da minha graduação em 2007, olhava para minha trajetória acadêmica e profissional apenas como iniciada e carente de estudo, pesquisa, de trocas, mas, me sentia “viva” e, nas palavras de Madalena Freire:

Estar vivo é estar em conflito permanentemente,
Produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis.
Estar vivo é assumir a educação do sonho do cotidiano.
Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem.
Medo e coragem em ousar.
Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.

²³ III FÓRUM ACADÊMICO DAS FACULDADES INTEGRADAS DE JACAREÍ. **Ler pelo prazer de saber: uma memória viva**. Pôster e Oficina prática.

²⁴ Trabalho apresentado no VII CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. UNISO – Sorocaba/SP. **Perspectivas Interdisciplinares em Educação Ambiental: Algumas propostas de implementação e formação de professores na Educação Infantil**. Comunicação oral – 2007.

Medo e coragem em romper com velho.
 Medo e coragem em construir o novo.
 Medo e coragem em assumir a educação desse drama,
 cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.
 Educar a paixão (de morte e vida) é lidar com esses dois
 ingredientes cotidianamente, através da nossa
 capacidade, força vital (que todo ser humano possui uns
 mais, outros menos, em outros anestesiada) e DESEJAR,
 SONHAR, IMAGINAR e CRIAR. Somos sujeitos porque
 desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos; na busca
 permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento,
 da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade
 a que todos temos direito.
 Este é o drama de permanecer VIVO... fazendo
 educação!²⁵

Dessa forma, viva, ousei. Em 2008, a convite de uma professora da graduação, tive meu primeiro contato com o GEPI²⁶. Comparecia esporadicamente, tive de negociar muito nos meus dois empregos para conseguir dispensa para frequentar este grupo.

Confesso que, mesmo com a acolhida da Professora Coordenadora do grupo, Ivani Fazenda, me sentia fora do contexto; nova demais, inexperiente demais. Mas eu me sentia tão feliz naquele círculo (de trocas de conhecimentos, de olhares) que insisti em continuar.

No começo de 2009, participei da seleção para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mas não fui selecionada. Continuei fazendo parte do GEPI, amadureci meu projeto de pesquisa e tentei novamente no final do ano; fui aceita.

Meu encontro com a pesquisa ganhava um novo cenário, meu encontro com a Interdisciplinaridade deixou de ser apenas pelos livros e passou a ser com a autora, ao vivo; tratava-se de um encontro mais consistente. Demandaria mais esforço e mais maturidade de minha parte, mas eu desejei estar ali.

1.3 Encontro com a Fundação C.A.S.A.

Não tem como se ensinar alguém a viver

²⁵ Este texto foi originalmente publicado em: *Atividades para 3ª e 4ª séries do 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1993, p. 82-88.

²⁶ GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo /CNPQ (1986 – 2011), sob a coordenação da Profª Drª Ivani Catarina Arantes Fazenda.

nessa grande escola que é a vida.
Como diz o ditado: vivendo e aprendendo,
Só se aprende a lidar com as situações
passando por elas.
W. S.²⁷

Quando no final de 2009, fui selecionada para o curso de Pós Graduação no Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, minha atividade profissional e meu Projeto de Pesquisa, estavam coerentes um com o outro: dentro da realidade de uma professora de Educação Infantil de um colégio particular do município de Jacareí, no interior de São Paulo.

No entanto, ainda no primeiro semestre do curso, sentia uma necessidade interna de mudança, gostava do meu trabalho como professora de Educação Infantil, mas queria ser e fazer mais.

Em janeiro de 2010 já estava inscrita em um concurso público da Fundação CASA para atuar na área pedagógica e, mesmo sabendo das possíveis dificuldades a serem enfrentadas, quis fazer parte desta instituição. Tratava-se de um contexto totalmente novo, uma realidade que eu mal conhecia, pessoal e profissionalmente, mas fora uma escolha consciente.

Continuava meu caminhar em busca de *fazer educação*. Nunca havia trabalhado com adolescentes privados de liberdade, tratava-se de fazer educação em uma nova realidade, mas foi uma experiência desejada. Imaginava que minha experiência como professora, aquilo que havia imbuído em minhas práticas por meio da formação acadêmica, pessoal e profissional, me permitiria contribuir neste contexto. Tratava-se de recriar minhas práticas,

o respeito, a mutualidade, a reciprocidade são indicadores de alteridade que precisam ser preservados. São indicadores (...) de um novo rigor, de uma nova ordem, porém, não revivida, mas recriada - é o velho travestido de novo. (FAZENDA, 1994, p. 44)

Assim, já no mês de abril do ano de 2010, soube que estava aprovada no concurso público da Fundação CASA para assumir o cargo de Analista Técnica/Pedagoga, cujas atribuições são:

Dar suporte e assistência ao Coordenador Pedagógico nas diversas ações ligadas à coordenação e organização do trabalho pedagógico.

²⁷ Adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Planejar e participar da construção do programa de atendimento pedagógico com toda equipe do setor. Contribuir na coordenação, formação e orientação da equipe na elaboração do programa pedagógico da unidade. Zelar pela vigência dos princípios e concepções da proposta socioeducativa em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente, nas atividades desenvolvidas no dia a dia. Participar de reuniões multidisciplinares, gerais ou setoriais, visando a integração dos profissionais, dos trabalhos e aprimoramento das atividades desenvolvidas de acordo com a demanda da Coordenação Pedagógica. Realizar atendimento individual e grupal aos adolescentes no que se refere à orientação educacional, viabilizando estratégias de participação dos profissionais da área pedagógica no Plano Individual de Atendimento (PIA), com atitudes que reforcem o papel dos profissionais e parceiros que compõem o setor. Contribuir na realização de contatos, visitas, reuniões que visem promover a integração dos recursos existentes na Unidade/ setor e na comunidade, que venham a incrementar o trabalho desenvolvido. Acompanhar e subsidiar todo o expediente escolar, que envolve solicitação, recebimento e encaminhamento de documentos para regularização do processo de escolarização vivenciado pelos jovens. Subsidiar e orientar os profissionais do setor para o desenvolvimento das atividades de escolarização realizadas em sala de aula, pelos professores da Rede Estadual de Ensino. Assistir, orientar e acompanhar a ação docente em cursos de Educação Profissional. Assessorar, dar suporte quanto à distribuição e organização dos materiais de consumo dos cursos de Educação Profissional. Zelar pelo encaminhamento e controle dos certificados de conclusão dos cursos de Educação Profissional e demais documentos e registros pertinentes às áreas do setor pedagógico. Planejar junto à equipe e de acordo com a demanda da Coordenação Pedagógica as atividades lúdicas e culturais para dias excepcionais (finais de semana, feriados, férias, etc.). Participar e/ou coordenar a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), assessorando o Coordenador Pedagógico. Zelar e cuidar dos materiais e recursos pedagógicos da unidade. Desenvolver oficinas pedagógicas de letramento e alfabetização, de acordo com a orientação do Coordenador Pedagógico. Acompanhar e/ou atualizar o Portal da Fundação com dados da área pedagógica. Orientar para a manutenção da atualização da Pasta Pedagógica do adolescente, assim como elaborar e/ou orientar os relatórios referentes à área, garantindo o encaminhamento (fluxo) quando da transferência ou desinternação. Auxiliar na organização horária das atividades pedagógicas da unidade. Realizar abordagens específicas e sondagens, possibilitando avaliação diagnóstica para acompanhamento da aprendizagem junto aos adolescentes. Promover, organizar e participar do atendimento individual na chegada do adolescente na unidade, contribuindo para o diagnóstico pedagógico e para a elaboração de avaliações que indiquem a evolução do mesmo com base no PIA desenvolvido pela equipe da unidade. Participar de reuniões com familiares dos adolescentes, planejando e desenvolvendo ações junto aos mesmos no sentido de sensibilizá-los para a importância e entendimento do cumprimento da medida socioeducativa, incluindo a promoção e participação dos familiares no PIA. Elaborar relatórios e pareceres pedagógicos, a partir de entrevistas e análises individuais, subsidiando, assim, a

equipe psicossocial e pedagógica. Participar diretamente da elaboração, do acompanhamento e da conclusão de todas as atividades educacionais, que levam à construção dos saberes, garantindo aos adolescentes ferramentas necessárias à formação e reformulação dos valores enquanto pessoa humana. Promover ações de formação da equipe pedagógica. Atender, orientar, acompanhar, subsidiar, avaliar, e reformular a ação didática de acordo com os objetivos estabelecidos, visando o processo de ensino e aprendizagem com qualidade. Se atuando na medida socioeducativa em semiliberdade, responsabilizar-se pelas ações da equipe pedagógica na interlocução com a direção da unidade, bem como com a rede socioassistencial, promovendo ações de participação dos adolescentes nas áreas escolar, educação profissional, arte e cultura, esporte e lazer. Participar de processos de educação continuada oferecidos pela Fundação, objetivando a sua capacitação e desenvolvimento profissional. Desenvolver outras funções pertinentes ao setor pedagógico, de acordo com as orientações do Coordenador Pedagógico.²⁸

Em julho de 2011 comecei a escrever uma nova história em minha vida, entrei para Fundação CASA e, assim, em semanas, passei de “tia”, como meus alunos e alunas me chamavam, à “senhora”, como são tratadas as profissionais de todos os setores pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Inserida nesse novo contexto, surgiu a primeira incongruência de cunho pessoal que tive de lidar: adequar coerentemente o cenário profissional ao de pesquisa. Comecei, então, a observar.

Por meio da observação, comecei a buscar o que Fazenda (2008) chama de “brechas”, criar alternativas, possibilidades, a fim de atribuir sentido às minhas atividades profissionais nesta nova realidade. A esse respeito, no que diz respeito à liberdade de criação, Frankl (1989a) relata que o ser humano é sempre livre para realizar algo por meio de suas escolhas, que são pessoais, únicas e intransferíveis.

No entanto, há que se atentar que, via de regra, somos aprisionados às determinações sociais e institucionais e, nem sempre, temos o poder de alterar os acontecimentos, ao passo que,

Evidentemente, o homem está determinado, isto é, sujeito a condições, quer se trate de condições biológicas e psicológicas, quer de condições sociológicas; e, neste sentido, de modo algum é livre: o homem não está livre de condições e, em geral, não está livre *de algo*, mas livre para algo, quer dizer, livre para uma *tomada de posição* perante todas as condições; e é precisamente esta possibilidade propriamente humana que o pandeterminismo de todo

²⁸ Disponível em: www.casa.sp.gov.br. Acesso em 20 de mai. 2011.

em todo esquece e desconhece (FRANKL, 1989a, p. 40-41, grifos do autor).

Dessa forma, a busca por brechas se deu lenta e cuidadosamente. Fui reconhecendo os espaços ao mesmo tempo em que me aproximava de novas teorias educacionais. Entrei nesta CASA buscando os caminhos que desvelariam meu próprio processo de liberdade.

Ao adentrar nesta CASA surgiram muitas dúvidas e estranhamentos. Estranhei a estrutura física do prédio, os servidores, a organização das atividades, como eram as aulas. Fui conhecendo esta CASA e aos poucos formulando minhas perguntas.

Esse encontro com a CASA se deu durante meu primeiro semestre de frequência no Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com isso, influenciada pelo referencial teórico que acabara de conhecer (e me encantar), meu olhar se voltou para a organização curricular desta instituição.

Dessa forma, busquei entender como se constrói um Currículo que *faz da gente mais gente*. (FREIRE, 2002). Isso, perpassando pela rotina, pelas possibilidades e impossibilidades que a realidade nos apresentou.

Encontrar-me com a Fundação CASA só foi possível porque antes me encontrei com a docência e com a teoria da Interdisciplinaridade. Ser educadora neste contexto não é nada fácil, contudo, depois que se conhece a história da instituição, que se vislumbra possibilidades de mudanças e boas práticas, mediados pela Interdisciplinaridade, posso afirmar que Fundação CASA e eu, FOI UM GRANDE ENCONTRO!

2. FUNDAÇÃO CASA, QUE LUGAR É ESTE?

Sentimentos bons ou ruins, eu não sei explicar.
 Ao se passar um tempo, eu começo a raciocinar.
 Vendo e revendo tudo que já fiz,
 hoje sendo um aprendiz
 a espera de um dia voltar pra casa,
 mas não pra essa CASA, mas sim para um lar,
 onde sempre foi meu lugar.²⁹
 (W. S.)

Figura 1 - Logotipo da Fundação CASA



Fonte: www.casa.sp.gov.br

A história social do atendimento à criança e ao adolescente no Brasil perpassou por inúmeras transformações em cada período da história do país. No intento de analisar o contexto sócio-histórico dessas políticas sociais, bem como suas representações e configurações, propõe-se, neste capítulo, explicitar sobre as primeiras formas de assistência direcionadas a este segmento da população e sua evolução até o contexto atual.

Conhecer a história de qualquer fenômeno estudado, as semelhanças e diferenças de cada período, pontos que convergem e divergem em seu contexto de evolução, torna-se tarefa primeira do pesquisador que queira compreender sua complexidade, principalmente quando falamos do fenômeno humano.

²⁹ Poesia produzida por um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação a partir de uma conversa informal com a pesquisadora.

Os fenômenos humanos precisam ser compreendidos como um processo em construção e, assim, situados no tempo, resgatando as maneiras pelas quais se constituiu e se constitui, compreendendo-os historicamente.

Para Hobsbawm (1998, p.48), a História não é uma simples descrição de fatos ocorridos ocasionalmente na experiência humana, mas a possibilidade de compreender os problemas que a caracterizam e quais devem ser as condições para sua solução. É fazer uma reflexão positiva dos fatos nos quais estamos inseridos, "por mais insignificantes que sejam os nossos papéis – como observadores de nossa época...". É preciso, além de conhecer o passado, atentar para as semelhanças e diferenças históricas.

Admito que, na prática, a maior parte do que a história pode nos dizer sobre as sociedades contemporâneas baseia-se em uma combinação entre experiência histórica e perspectiva histórica. É tarefa dos historiadores saber consideravelmente mais sobre o passado do que as outras pessoas, e não podem ser bons historiadores a menos que tenham aprendido, com ou sem teoria, a reconhecer semelhanças e diferenças (Idem, p. 49).

Dessa forma, resgatarei a história da Fundação CASA, bem como a história do atendimento à criança e ao adolescente em nosso país, a fim de buscar compreender as políticas públicas deste atendimento, principalmente no que se refere à Educação do adolescente em conflito com a lei.

2.1 Um pouco da história...³⁰

O atendimento à criança e ao adolescente no Brasil passou por diferentes fases. Antes da chegada do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no entanto, não se diferenciavam os carentes dos autores de atos infracionais. Predominava, no campo teórico, o que se convencionou chamar de **Doutrina da Situação Irregular**, que pode ser traduzido da seguinte maneira: as crianças e adolescentes não tinham direitos reconhecidos nem assegurados e o atendimento ministrado (geralmente, o confinamento em abrigos e internatos) não levava em

³⁰ Informações extraídas do site oficial da Fundação CASA, www.casa.sp.gov.br. Acesso em 14 fev. 2011 e o livro: FALEIROS, V. de P. **Infância e processo político no Brasil**, In: Pilloti, R.; RIZZINI, I (orgs). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e editora, 1995. p. 47-98.

conta o pressuposto da preocupação com o estado peculiar do desenvolvimento dos jovens.

Com o advento do ECA³¹, nos anos 1990, entra em cena a **Doutrina da Proteção Integral**. Nela, crianças e jovens passam a ter os direitos assegurados e são considerados prioridade legal. A Proteção Integral é o desejo social daqueles que já entendem a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento, consubstanciado em Lei.

Contudo, antes desse entendimento, havia poucas ações efetivas de garantia de direitos dessa população. E, na tentativa de resgatar a história do atendimento à criança e ao adolescente no Brasil, trago como ponto de partida a Lei do Ventre Livre³².

Com a Lei de nº 2.040 de 28 de setembro de 1871, a princesa Isabel buscou garantir a proteção das crianças filhas das mulheres escravas e, por sua vez, garantir a não submissão dessas crianças a uma série de violações, conforme o transcrito abaixo, sob forma de artigos:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

§ 6.º - Cessa a prestação dos serviços dos filhos das escravas antes do prazo marcado no § 1.º. se por sentença do juízo criminal reconhecer-se que os senhores das mães os maltratam, infligindo-lhes castigos excessivos.

Art. 2.º - O governo poderá entregar a associações, por êle autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder dêstes em virtude do Art. 1.º- § 6.º. 1.º - As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar êsses serviços, mas serão obrigadas:

1.º A criar e tratar os mesmos menores;

2.º A constituir para cada um dêles um pecúlio, consistente na quota que para êste fim fôr reservada nos respectivos estatutos;

3.º A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada colocação.

³¹ LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

³² LEI Nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.

§ 2.º - A disposição dêste artigo é aplicável às Casas dos Expostos, e às pessoas a quem os juizes de órfãos encarregarem da educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim.

§ 4.º - Fica salvo ao Govêrno o direito de mandar recolher os referidos menores aos estabelecimentos públicos, transferindo-se neste caso para o Estado as obrigações que o § 1.º impõe às associações autorizadas.

Art. 3.º - Serão anualmente libertados em cada província do Império tantos escravos quantos corresponderem à quota anualmente disponível do fundo destinado para a emancipação.

Art. 4.º - É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O govêrno providenciará nos regulamentos sôbre a colocação e segurança do mesmo pecúlio.

§ 1.º - Por morte do escravo, a metade do seu pecúlio pertencerá ao cônjuge sobrevivente, se o houver, e a outra metade se transmitirá aos seus herdeiros, na forma da lei civil. Na falta de herdeiros o pecúlio será adjudicado ao fundo de emancipação, de que trata o art. 3.º

§ 4.º - O escravo que pertencer a condôminos e fôr libertado por um dêstes, terá direito a sua alforria indenizando os outros senhores da quota do valor que lhes pertencer. Esta indenização poderá ser paga com serviços prestados por prazo não maior de sete anos

§ 7.º - Em qualquer caso de alienação ou transmissão de escravos, é proibido, sob pena de nulidade, separar os cônjuges e os filhos menores de doze anos do pai ou da mãe.

§ 8.º - Se a divisão de bens entre herdeiros ou sócios não comportar a reunião de uma família, e nenhum dêles preferir conservá-lo sob seu domínio, mediante reposição da quota, ou parte dos outros interessados, será a mesma família vendida e o seu produto rateado

Art. 6.º - Serão declarados libertos:

§ 1.º - Os escravos pertencentes à nação, dando-lhes o govêrno a ocupação que julgar conveniente.

§ 2.º - Os escravos dados em usufruto à Coroa.

§ 3.º - Os escravos das heranças vagas.

§ 4.º - Os escravos abandonados por seus senhores. Se êstes os abandonarem por inválidos, serão obrigados a alimentá-los, salvo o caso de penúria, sendo os alimentos taxados pelo juiz de órfãos.

§ 5.º - Em geral, os escravos libertados em virtude desta lei ficam durante 5 anos sob a inspeção do govêrno. Êles são obrigados a contratar seus serviços sob pena de serem constrangidos, se viverem vadios, a trabalhar nos estabelecimentos públicos. Cessará, porém, o constrangimento do trabalho, sempre que o liberto exigir contrato de serviço.

Art. 8.º - O Govêrno mandará proceder à matrícula especial de todos os escravos existentes do Império, com declaração do nome, sexo, estado, aptidão para o trabalho e filiação de cada um, se fôr conhecida.

§ 1.º - O prazo em que deve começar e encerrar-se a matrícula será anunciado com a maior antecedência possível por meio de editais repetidos, nos quais será inserta a disposição do parágrafo seguinte.

§ 2.º - Os escravos que, por culpa ou omissão dos interessados não forem dados à matrícula, até um ano depois do encerramento desta, serão por êste fato considerados libertos.

§ 4.º - Serão também matriculados em livro distinto os filhos da mulher escrava, que por esta lei ficam livres. Incorrerão os senhores omissos, por negligência, na multa de 100\$000 a 200\$000, repetidas tantas vezes quantos forem os indivíduos omitidos, e por fraude nas penas do art. 179 do código criminal.

§ 5.º - Os párocos serão obrigados a ter livros especiais para o registro do nascimento e óbitos dos filhos de escravas, nascidos desde a data desta lei. Cada omissão sujeitará os párocos à multa de 100\$000.

Art. 9.º - O Govêrno em seus regulamentos poderá impor multas até 100\$000 e penas de prisão simples até um mês.

Art. 10º - Ficam revogadas as disposições em contrário. Manda, portanto, a tôdas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado de Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas a faça imprimir, publicar e correr.³³

No entanto, cabe ressaltar que, com o advento dessa Lei não houve muitas alterações para a vida das crianças e dos adolescentes neste período. Uma vez que,

Essa Lei de fato, não modificou a situação já vivenciada pelas crianças e adolescentes, pois as mesmas apesar de serem consideradas libertas, ficavam sob o domínio dos senhores e eram indiretamente transformados em escravos, uma vez que essa era a condição para que eles permanecessem junto aos seus pais e irmãos, bem como a toda comunidade negra da qual eles faziam parte. Quando as crianças e adolescentes não ficavam nas senzalas, por opção da mãe ou dos próprios senhores, estas eram entregues aos cuidados do Estado que as encaminhava para abrigos de caridade e filantropia (DALTON et al., 2005, p.19).

Com a promulgação da Lei do Ventre Livre, passou-se a observar um aumento do número de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Tem-se, então, neste período, uma política de atendimento pautada no viés da filantropia e da caridade, dessa forma, essa lei não foi capaz de sucumbir às necessidades das crianças e adolescentes desse período e tão pouco, dar-lhes a devida atenção.

³³Disponível em: http://www.suapesquisa.com/historiadorbrasil/lei_ventre_livre.htm. Acesso em 11 fev. 2011.

No ano em que é decretada e sancionada a Lei do Ventre Livre, nasce no dia 13 de setembro Carlos Arthur Moncorvo Filho³⁴, que se graduou em 1897 em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Suas aspirações profissionais inclinavam-se ao atendimento às crianças desfavorecidas. Diante disso, em 1899, cria o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição filantrópica que tinha como objetivo promover ações de assistência médico social, visando o desenvolvimento saudável das crianças.

Desde o início de sua carreira, Moncorvo Filho manifestou uma grande preocupação social. Ele fazia críticas às instituições de amparo à infância existentes na cidade. No seu entender, a situação em que viviam as crianças assistidas por estas instituições contrariavam os princípios científicos e sociais que deviam reger os atendimentos, uma vez que, segundo ele, estas crianças viviam sem o menor preceito de higiene, atrofiadas pela falta de ar e de luz suficiente e pessimamente alimentadas.

Com isso, Carlos Arthur Moncorvo Filho foi quem iniciou as primeiras discussões acerca do direito das crianças e adolescentes, foi o precursor de debates sobre o paradigma de proteção da infância. Por ele também foi fundado o Departamento da Criança do Brasil em 1919, local onde foram realizados os principais Congressos que tinham como foco primordial de sua agenda de discussões a criança.

No ano de 1896, a Roda, conhecida também pelo nome de *roda dos enjeitados* (que consistia numa janela aberta para o exterior do convento, onde um cilindro oco, de madeira, girava sobre um eixo e que tinha uma abertura onde as crianças podiam ser deixadas), era o sistema usado pelos conventos da época para o recolhimento de donativos, em especial nos conventos femininos, pela sua particular aptidão para intervirem nesta questão, criou-se um serviço organizado de recolha e assistência às crianças abandonadas. Foi transformada na Casa dos Expostos, em decorrência do aumento do número de crianças atendidas por ela e

³⁴ Carlos Arthur Moncorvo Filho nasceu no dia 13 de setembro de 1871, na cidade do Rio de Janeiro. Viveu seus primeiros anos na Europa, onde seu pai estagiava nos serviços de Pediatria dos professores Bouchut e Roger. Voltou para o Brasil aos três anos de idade. Na hora de escolher sua carreira profissional, seu pai o convenceu a estudar Medicina. Graduou-se em 1897, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que atualmente é uma das unidades da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.sbp.com.br/show_item.cfm?id_categoria=74&id_detalhe. Acesso em 18 mai. 2011.

também pela deficiência da proteção dada pelas amas pagas para alimentar as crianças no período de adaptação.

Trazendo esta problemática para o estado de São Paulo, com a necessidade de um programa contínuo de Assistência Educacional, a Casa dos Expostos passou a funcionar na Chácara Wanderley, no Pacaembu (bairro de São Paulo), capital, em um prédio construído em 1897.

A partir de então, a instituição passou a ser conhecida como Asilo Sampaio Viana e, após algum tempo, com a ampliação de seu programa assistencial, a criação do berçário e do lactário foi denominada Educandário Sampaio Viana. Posteriormente, recebeu o nome de Casa da Criança do Serviço Social de Menores, que foi novamente alterado para Unidade de Triagem Sampaio Viana, que atendia crianças do sexo masculino e feminino com idade de 0 a 6 anos e 11 meses.

Durante a vigência do Código Penal Brasileiro de 1890, os menores eram considerados penalmente inimputáveis até o limite de 09 anos, sendo que, a partir dos 09 até os 14 anos era verificado pelo juiz, diante de uma conduta penalmente responsabilizada, se o infrator teria agido com discernimento, podendo, dessa maneira, ser considerado criminoso.

José Cândido de Albuquerque Mello Mattos foi o primeiro Juiz de “menores” do Brasil e da América Latina, que a pedido da Presidência da República elaborou o decreto nº 17.943 - A, visando sistematizar sob a forma de compêndio uma legislação voltada especificamente para os adolescentes em conflito com a lei, reconhecida como a primeira Lei “menorista” do Brasil, promulgada em 12 de outubro de 1927.

O Código de Menores, implantado a partir de 1927, elencava três limites de idade para a responsabilização penal do menor, consubstanciando que, com 14 anos de idade o infrator era inimputável; dos 14 até os 16 anos de idade ainda era considerado irresponsável, mas era possível a instauração de um processo para apurar o fato com possibilidade de privação de liberdade, e finalmente, dos 16 aos 18 anos de idade, o menor poderia ser considerado responsável, sofrendo aplicação da sanção penal.

A Lei Federal nº 6.691 de 1979, que reformou o chamado Código de Menores, reafirmou o teor do Código Penal Brasileiro, classificando o menor de 18 anos como absolutamente inimputável.

Com a República, o Estado de São Paulo intensificou a atenção para o problema do jovem abandonado. Foi criado, então, o Fundo de Assistência ao Menor e seu Conselho Diretor foi instituído como órgão de Planejamento do Serviço Social ao jovem em todo o Estado.

Com o Estado Novo e o governo de Getúlio Vargas surgem as promessas de reformas políticas, econômicas e sociais. No entanto, este governo tem um caráter conservador, de ações intervencionistas e centralizadoras, primando pela manutenção e controle social (FALEIROS, 1995).

A política nacionalista de Vargas traz também em seu bojo os então denominados *menores*, criando para esta população, em 1941, o SAM – Serviço Nacional de Assistência a Menores.

O SAM era vinculado ao Ministério da Justiça e aos juizados de menores, cuja função estava mais diretamente ligada à manutenção da ordem do que à assistência propriamente dita, assim como controlar e fiscalizar os internatos e educandários privados, diagnosticar os adolescentes para a internação e verificar as causas de abandono.

Em dezembro de 1964, ano do golpe militar, foi instituída a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), à qual foi delegada pelo Governo Federal a implantação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), com a lei nº 4.513. A FUNABEM surge com a difícil tarefa de se contrapor ao sistema implantado pelo SAM e acabar com o “depósito de menores”, nos quais os internatos tinham se transformado. Neste modelo de atendimento já existia a “cultura de internação” e, a dificuldade da missão dada à FUNABEM estava justamente em extinguir esta cultura, uma vez que ela mantinha a estrutura física, o modelo de organização e os convenios com entidades oficiais e privadas existentes no SAM.

Ainda que a FUNABEM difundisse um discurso que a medida de internação deveria ser aplicada somente em última instância, a grande maioria das instituições destinava-se ao atendimento em regime fechado.

Com o decreto de 29 de dezembro de 1967, que criou a Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo, o Serviço Social de Menores foi totalmente transferido para essa Secretaria. Pouco mais de um ano depois, outro decreto fixou a estrutura da Secretaria da Promoção Social e criou a Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado (CESE), à qual ficou subordinado o atendimento ao jovem.

Além de administrar unidades destinadas a crianças e adolescentes, a CESE também atendia famílias carentes, mendigos, migrantes e alcoólatras, entre outros, o que acarretou sobrecarga na Coordenadoria e levou à criação da Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (Pró-Menor), em 1974. A ela foram agrupadas todas as unidades de atendimento aos jovens e crianças. Entre essas unidades estava a Chácara Morgado Mateus, que desde 1910 atendia crianças carentes no mesmo endereço que posteriormente foi construído o Complexo do Tatuapé – desativado em 16 de outubro de 2007 pelo governador José Serra (PSDB).

Em 1976, a Secretaria de Promoção Social mudou o nome da Fundação Pró-Menor para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem/SP), para se adaptar à política federal para a área do menor (chamada de FUNABEM).

2.2 De FEBEM à Fundação CASA: Para além da nomenclatura?

Figura 2- Mudança do logotipo



Fonte: www.febem.sp.gov.br



Fonte: www.casa.sp.gov.br

O Código de Menores de então, como já citado, sofreu reformulações com a Lei 6697 de 10 de outubro de 1979, cabendo salientar que as mudanças não foram significativas, considerando o regime político que vigorava na época. Os adolescentes eram considerados “objetos” em situação irregular; nesse sentido, não se fazia distinção se o “menor” havia cometido delito ou não: o abandonado, aquele que havia sofrido maus tratos e ou aquele com desvio de conduta, tinham o mesmo encaminhamento, ou seja, segregados no mesmo espaço de atendimento, as FEBEMs:

Art. 41. O menor com desvio de conduta ou autor de infração penal poderá ser internado em estabelecimento adequado, até que a autoridade judiciária, em despacho fundamentado, determine o

desligamento, podendo, conforme a natureza do caso, requisitar parecer técnico do serviço competente e ouvir o Ministério Público.

§ 1º O menor sujeito à medida referida neste artigo será reexaminado periodicamente, com o intervalo máximo de dois anos, para verificação da necessidade de manutenção de medida.

§ 2º Na falta de estabelecimento adequado, a internação do menor poderá ser feita, excepcionalmente, em seção de estabelecimento destinado a maiores, desde que isolada destes e com instalações apropriadas, de modo a garantir absoluta incomunicabilidade.

§ 3º Se o menor completar vinte e um anos sem que tenha sido declarada a cessação da medida, passará à jurisdição do Juízo incumbido das Execuções Penais.

§ 4º Na hipótese do parágrafo anterior, o menor será removido para estabelecimento adequado, até que o Juízo incumbido das Execuções Penais julgue extinto o motivo em que se fundamentara a medida, na forma estabelecida na legislação penal.³⁵

No Estado de São Paulo, a exemplo do que ocorria a respeito de política de atendimento, a FEBEM atendia a carentes, abandonados, órfãos e infratores na Chácara Morgado Mateus, conhecida posteriormente como “Quadrilátero do Tatuapé”, localizado em um bairro da Zona Leste do município de São Paulo, denominado Tatuapé. A Instituição ainda possuía outras áreas de atendimento no Estado, como por exemplo:

- Complexo Imigrantes (Região Sul do Município de São Paulo);
- Complexo Raposo Tavares (Região Oeste do Município de São Paulo);
- Complexo Franco da Rocha (Região Metropolitana da capital paulista);
- Unidade Educacional de Iaras (Iaras - Município do Interior do Estado);
- Unidade Educacional de Batatais (Batatais - Município do Interior do Estado);
- Unidade Educacional de Ribeirão Preto (Ribeirão Preto - Município do interior do Estado).

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 13 de Julho de 1990, pela Lei 8069, a Instituição FEBEM passa a atender apenas adolescentes autores de ato infracional, conforme os conteúdos previstos no Capítulo IV desta lei, no que concerne a execução de medidas socioeducativas, seja de forma direta ou indireta, sendo:

- Artigo 117 - Prestação de Serviço à Comunidade;
- Artigo 118 - Liberdade Assistida;
- Artigo 120 - Semiliberdade;

³⁵ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em 11 dez. 2010.

- Artigo 121 - Internação;

Contudo, o foco em questão arrola sobre a execução da medida socioeducativa de Privação de Liberdade, que na trajetória da Instituição foi marcada por uma série de rebeliões e tumultos, configurando um agravo e violação de Direitos prescritos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A própria mídia também relata, nesses 20 anos de vigência do ECA, diferentes tipos de rebeliões e/ou tumultos havidos na instituição que atende o adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa no estado de São Paulo.

No ano de 2006, a Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) organizou uma verificação nacional simultânea, em que investigou unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei em 22 estados brasileiros. Desta averiguação surte um relatório apontando inúmeras irregularidades que podem detectar o fato de a contenção se sobrepor às ações socioeducativas.

Nesse sentido, fatos que contrariam os conteúdos da lei especial (ECA), são apresentados também no relatório da Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED), organização da sociedade civil, a saber:

Além de não dispor de um sistema socioeducativo adequado, o adolescente é privado, inúmeras vezes, da defesa técnica necessária, pois a legislação brasileira não prevê o atendimento técnico especializado ao adolescente acusado de um ato infracional. Na verdade, a lei prevê defesa técnica, mas o atendimento prevalente é que ela só é obrigatória após o adolescente ser formalmente acusado. É uma luta da sociedade civil demonstrar que os adolescentes precisam poder contar com tal defesa na fase policial. [...] O adolescente fica privado da presença do advogado/a na hora da coleta de provas, inclusive de testemunhas e de seu depoimento pessoal. Ora, é basilar que qualquer acusado/a tem direito a conversar com seu/sua advogado/a antes de se posicionar sobre fatos que lhe impingem (Art. 5, LV da CF). [...] 5.400 adolescentes. 5.400 vítimas individualizadas. O maior caso com vítimas individualizadas de tortura, com lesões corporais e mortes, presente na Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Esses são os números coletados em cinco anos de investigação em unidades de internação de adolescentes de São Paulo. Mas esse não é um caso paulista, não é uma exceção à regra geral. Pelo contrário, é a regra. Tortura, danos físicos permanentes, mortes, falta de atendimento, psiquiatria dos adolescentes (com imposição de remédios controlados), péssimas condições de habitabilidade são as

características encontradas de norte a sul nas unidades de internamento brasileiras. (ANCED, Brasil. 2009)³⁶.

Apresentaram-se nestes relatórios a precariedade do atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no país, bem como a violação de seus direitos. No entanto, frente aos fatos que compõem a história deste atendimento no Brasil, diversos segmentos da sociedade civil, diversas áreas do governo e especialistas da área mobilizaram-se em uma série de debates com vistas a elaborarem de forma coletiva o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Diante deste desafio, o SINASE, surge como uma proposta de normatizar, em âmbito nacional, a política de execução das medidas socioeducativas determinadas no Estatuto da Criança e do Adolescente e, nele, o direito à educação é reiterado como prioridade em todo o processo de cumprimento da medida socioeducativa em meio fechado ou aberto.

Visando concretizar os avanços contidos na legislação e contribuir para a efetiva cidadania dos adolescentes em conflito com a lei, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)³⁷, responsável por deliberar sobre a política de atenção a infância e adolescência – pautado no princípio da democracia participativa – tem buscado cumprir seu papel normatizador e articulador, ampliando os debates em sua agenda com os demais atores do Sistema de Garantia dos Direitos (SGD).

Durante o ano de 2002 o CONANDA e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/SPDCA), em parceria com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP) e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento a Criança e ao Adolescente (FONACRIAD), realizaram encontros estaduais, cinco encontros regionais³⁸ e um encontro nacional com juízes, promotores de justiça, conselheiros de direitos, técnicos e gestores de entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo.

³⁶ Disponível em <http://www.anced.org.br/search?SearchableText=2009>. Acesso em 15 mar. 2011.

³⁷ O CONANDA, foi criado por Lei Federal n.o 8.242, de 12 de outubro de 1991.

³⁸ Na Região Centro-Oeste, realizado nos dias 27 a 29/05/2002 na cidade de Goiânia/GO; na Região Nordeste, nos dias 27 a 29/08/2002 na cidade de João Pessoa/PB; na Região Norte, nos dias 03 a 05/09/2002 na cidade de Belém/PA; na Região Sudeste, nos dias 03 a 05/09/2002 na cidade de Belo Horizonte/MG e na Região Sul, realizado nos dias 09 a 11/10/2002 na cidade de Porto Alegre/RS. Esses encontros foram precedidos, em geral, de momentos estaduais.

O escopo foi debater e avaliar com os operadores do SGD a proposta de lei de execução de medidas socioeducativas da ABMP bem como a prática pedagógica desenvolvida nas Unidades socioeducativas, com vistas a subsidiar o CONANDA na elaboração de parâmetros e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas. Como resultado desses encontros, acordou-se que seriam constituídos dois grupos de trabalho com tarefas específicas embora complementares, a saber: a elaboração de um projeto de lei de execução de medidas socioeducativas e a elaboração de um documento teórico-operacional para execução dessas medidas.³⁹

Em fevereiro de 2004 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por meio da Subsecretaria Especial de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), em conjunto com o CONANDA e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sistematizaram e organizaram a proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, que se constituiria em um guia na implementação das medidas socioeducativas.

A implementação do SINASE objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Persegue, ainda, a idéia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturado, principalmente, em bases éticas e pedagógicas.

No dia 22 de dezembro de 2006 foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo a Lei nº. 12.469 que altera o nome de FEBEM para Fundação CASA - Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente, assinada pelo então governador Cláudio Lembo, onde consta:

Artigo 1º - A Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM-SP, de que trata a Lei nº 185, de 12 de dezembro de 1973, alterada pelas Leis nº 985, de 26 de abril de 1976, nº 2.793, 15 de abril de 1981 e nº 9.069, de 2 de fevereiro de 1995, passa a denominar-se Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente - Fundação CASA-SP.

Artigo 2º - Fica alterada a denominação do Conselho Estadual do Bem-Estar do Menor para Conselho Estadual de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente.

Artigo 3º - A Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente - Fundação CASA-SP procederá, no prazo de 90 (noventa) dias, às adequações necessárias nos Estatutos e no Regimento Interno da entidade.

³⁹O primeiro documento norteador dos debates no Brasil foi elaborado por Maria Stela Graciane (conselheira do Conanda, representando na gestão, a época, pela PUC/SP).

Artigo 4º - Vetado.

Parágrafo único - Vetado.

Artigo 5º - As despesas resultantes da execução desta lei correrão à conta de dotações orçamentárias próprias.

Artigo 6º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.⁴⁰

Dessa forma, continuaram as mudanças (até então, nas nomenclaturas), pois, com a alteração da nomenclatura de FEBEM para Fundação CASA, houve também a alteração do nome do Conselho Estadual do Bem-Estar do Menor para Conselho Estadual de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente.

Artigo 1º - A Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEMSP, de que trata a Lei nº 185, de 12 de dezembro de 1973, alterada pelas Leis nº 985, de 26 de abril de 1976, nº 2.793, 15 de abril de 1981 e nº 9.069, de 2 de fevereiro de 1995, passa a denominar-se Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente - Fundação CASA-SP.

Artigo 2º - Fica alterada a denominação do Conselho Estadual do Bem-Estar do Menor para Conselho Estadual de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente (Imprensa Oficial, 2009, *on line*).

Frente a um histórico institucional marcado por problemas que apontavam para uma instituição falida, a alteração de nome faz parte de um processo amplo, que envolveu anos de reflexões sobre a instituição, sobretudo, fruto da pressão social. Tais reflexões tiveram início a partir das grandes rebeliões nos complexos da FEBEM, principalmente aquelas da “Grande São Paulo”. (CINTRA, 2010)

Contudo, o debate sobre o fim dos grandes complexos surgiu com mais intensidade no governo de Mário Covas (1995-1998 e 1999-2001). Segundo declarações deste governador:

[...] o modelo da Febem deveria ser mudado e seria necessário à descentralização do sistema. Entretanto, tal medida tem esbarrado na resistência de municípios e regiões do interior do Estado de São Paulo, contrários à instalação de novas unidades menores nessas regiões (Observatório de Segurança, *on line*, 2009).

Este período foi marcado por inúmeros conflitos na Instituição (sobretudo nos grandes complexos), principalmente no ano de 1999, em que a mídia divulgava veementemente os vários problemas nas Unidades da FEBEM, cujos principais deles destacam-se as superlotações, fugas e violência.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129750/lei-12469-06-sao-paulo-sp>. Acesso em 23 mai. 2011.

Segundo o Jornal Folha de São Paulo, no ano de 1999, ocorreram mais de 20 motins, nos quais houve a fuga de 2.252 internos. Quatro unidades foram focos de problemas: Imigrantes, Tatuapé, Raposo Tavares e Franco da Rocha. Várias medidas foram tomadas pelo governo para estancar o processo de fugas e revoltas, mas boa parte destas mostraram-se infrutíferas, entre elas, a troca de diretor, o afastamento de chefes de unidades, a demissão de funcionários e a colocação da PM para ocupar as unidades e impedir novas fugas. Mas os internos continuaram fugindo e se rebelando. Outra decisão do governo foi a transferência de 80 internos considerados de alta periculosidade para o Centro de Orientação Criminológica, no Carandiru. Uma semana mais tarde, a medida foi considerada ilegal e os internos foram levados de volta à Febem. Com a unidade Tatuapé destruída, centenas de internos foram levados para a Febem Imigrantes. Com a superlotação a unidade criou condições para mais revoltas e fugas (FOLHA de S. Paulo, *on line*, 2009).

Envolto neste contexto, o então governador Mário Covas declara:

Os menores infratores são vítimas do mesmo grau de violência que a sociedade padece. Se o problema da violência se resumisse a investimento em polícia, não estaria piorando no mundo inteiro. Se fosse assim, Washington não seria mais violenta que São Paulo. Não tenho dúvidas de que tudo isso prejudica a imagem do governo. [...] Se eu coloco a polícia lá dentro, vai acontecer uma das duas coisas: ou a polícia entra em choque com as crianças, e daí decorre o pior, ou a polícia fica desmoralizada e daí para frente não segura nada (FOLHA de S. Paulo, *on line*, 2009).

Na mídia, havia diversas declarações a respeito da situação da Febem, todas unânimes em retratar um cenário caótico e que necessitava de mudanças emergenciais. Benedito Domingos Mariano (ouvidor das Polícias Civil e Militar do Estado de São Paulo na época) também declarou:

A situação da Febem é um sinal muito claro de mau gerenciamento e abandono. Ela é uma instituição esgotada e incapaz de reabilitar os menores infratores internados (FOLHA de S. Paulo, *on line*, 2009).

As denúncias eram constantes e, por fim, argumentou o então coordenador da comissão de Direitos Humanos da OAB-SP, Pedro Dallari:

A situação de caos em que se encontra a instituição é culpa do governo. A Febem é um centro de tortura que não oferece um programa de reabilitação. É preciso refazer o modelo e reciclar funcionários (FOLHA de S. Paulo, *on line*, 2009).

Dessa forma, ficou em nossa memória, o retrato de uma instituição falida, marcada pela violência estampada nas imagens das inúmeras rebeliões. O retrato da Febem passou a ser de meninos andando pelos telhados com os rostos encobertos.

Diante desse quadro, a partir de um estereótipo já construído, foi que os gestores das políticas públicas nessa área, reuniram-se com o intuito de buscar alternativas a fim de reverter a atual realidade ou, minimamente, fazer com que os 30 anos de história da Febem (completados em 26 de abril de 2006), tão marcados pela descrença da sociedade e imbuída de aspectos negativos, fosse redesenhado rumo a uma nova história. O desenho ainda está sendo traçado.

Atualmente a Fundação CASA está ligada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, contudo, enquanto FEBEM, a instituição passou por várias secretarias.

Desde agosto de 2004, está sob a tutela da Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania. Em 2003, havia sido transferida para a Secretaria da Educação. Em 2001, esteve na Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer. Antes disso, na Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social. Desde 2000, sete pessoas diferentes presidiram a Febem. Em toda a sua história, a instituição contabiliza mais de 60 presidentes. (SPINELLI, 2009, *on line*).

Atualmente a presidência da Fundação CASA está sobre Berenice Maria Giannella⁴¹, empossada em 9 de junho de 2005, com cinco anos de gestão, o que na história desta instituição também é um marco. Esta presidência foi a responsável pelas diversas mudanças da instituição, entre elas, a nomenclatura, o paradigma do atendimento e a descentralização, cujo objetivo é fazer com que os adolescentes sejam atendidos próximos de sua família e dentro de sua comunidade, o que facilita a reinserção social, além de efetivar o artigo 88 do ECA no que diz respeito às diretrizes de atendimento e municipalização. Uma vez que, são diretrizes da política de atendimento:

⁴¹ Berenice Maria Giannella é mestre em Direito Processual Penal pela Faculdade de Direito da USP e procuradora do Estado desde 1987. Foi secretária-adjunta de Administração Penitenciária e diretoria-executiva da Fundação "Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel" de Amparo ao Preso (Funap), onde permaneceu durante cinco anos.

I - municipalização do atendimento; (art. 88).

VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável; (art. 124). (BRASIL, 1990)

A Fundação CASA articulou-se na elaboração de uma metodologia para definir um novo Planejamento Estratégico da instituição. Este trabalho foi feito em encontros realizados com funcionários da instituição.

Atualmente a Fundação CASA tem como missão:

Executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história.⁴²

Visão:

Tornar-se referência no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, pautando-se na humanização, personalização e descentralização na execução das medidas socioeducativas, na uniformidade, controle e avaliação das ações e na valorização do servidor.⁴³

Valores: “Justiça, Ética e Respeito ao Ser Humano”⁴⁴

Finalidade:

Cumprir as decisões da Vara da Infância e Juventude;
Elaborar, desenvolver e conduzir programas de atendimento integral, que incluem a profissionalização e a reintegração social do adolescente;
Selecionar e preparar pessoal técnico necessário à execução dos programas socioeducativos, e aprimorar a sua capacidade profissional, mantendo para isso atividades de formação contínua, aperfeiçoamento e reciclagem de profissionais;
Participar de programas comunitários e estimular a comunidade no sentido de obter a sua indispensável colaboração para o desenvolvimento de programas de reintegração social e/ou cultural, educacional e profissional dos adolescentes;
Manter intercâmbio com entidades que se dediquem às atividades que desenvolve, no âmbito particular e oficial, celebrando convênios e contratos com as mesmas, sempre que conveniente e/ou necessário à harmonização de sua política, ou ao cumprimento de

⁴² Disponível em: www.casa.sp.gov.br. Acesso em: 12 abr. 2011.

⁴³ Disponível em: www.casa.sp.gov.br. Acesso em: 12 abr. 2011.

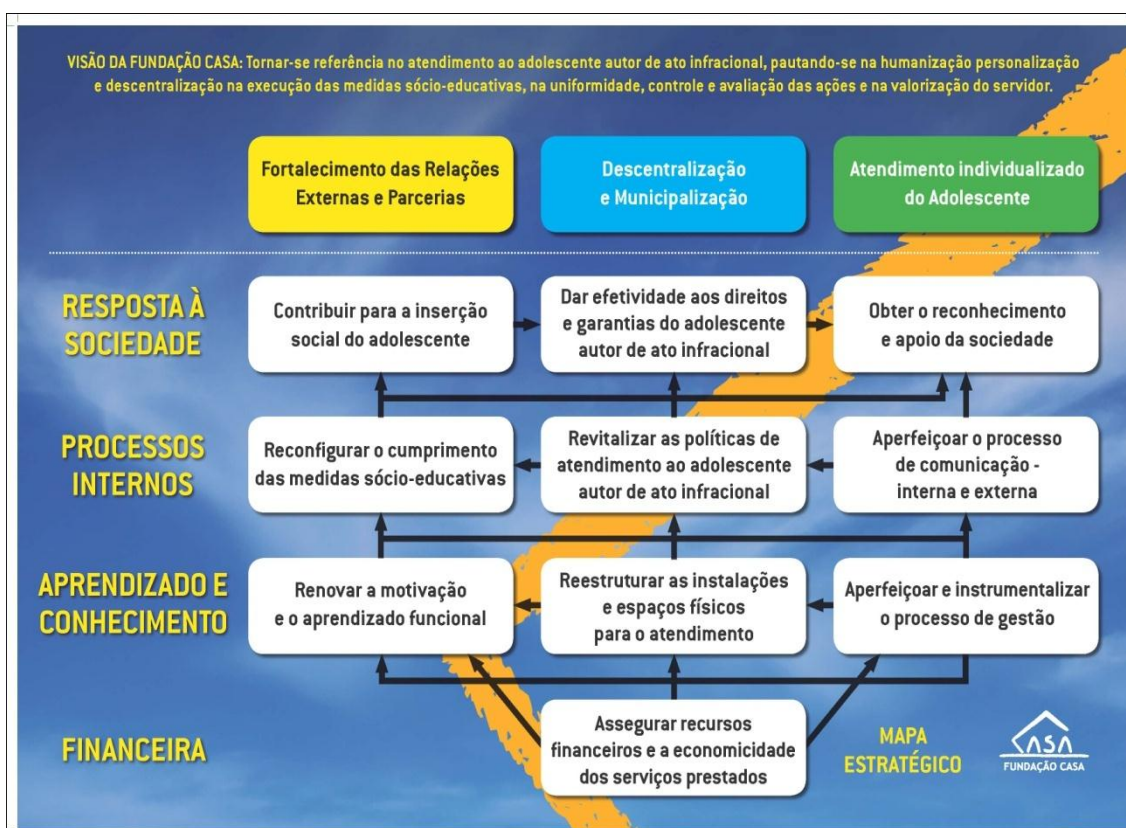
⁴⁴ Disponível em: www.casa.sp.gov.br. Acesso em: 12 abr. 2011.

seus objetivos; principalmente para atuar como co-gestora nas novas casas de internação, que serão administradas por ONGs da região da unidade;

Propiciar assistência técnica aos municípios que pretendem implantar obras ou serviços destinados ao mesmo objetivo⁴⁵

A Instituição possui seu Mapa Estratégico, onde contém os eixos de ação da Fundação CASA. Ao todo, são dez diretrizes derivadas da Missão, da Visão e dos Valores da instituição. Sempre com o objetivo final de melhorar e aprimorar o atendimento ao adolescente em medida socioeducativa.

Figura 3: Mapa Estratégico da Fundação CASA



Fonte: www.casa.sp.gov.br

Resgatando a história do atendimento à criança e ao adolescente no Brasil, nota-se que houve avanços no tocante a garantia de direitos e efetividade do atendimento. No estado de São Paulo, a transição de Febem para Fundação CASA, num primeiro momento, tirou a instituição da mídia, onde eram noticiadas inúmeras

⁴⁵ Disponível em: www.casa.sp.gov.br. Acesso em: 12 abr. 2011.

formas de violência, na sequência, vieram outras significativas mudanças que vão para além da nomenclatura, simplesmente.

No entanto, não é intenção deste estudo esgotar as discussões da efetividade das ações da Fundação CASA, buscarei entender a filosofia de seu atendimento no que concerne às ações pedagógicas, procurando, minuciosamente, lampejos de possibilidades educativas dentro das medidas socioeducativas.

2.3 Estrutura física da C.A.S.A.: Unidade X⁴⁶

A Unidade X⁴⁷ tem perfil para atender 56 adolescentes do gênero masculino, sendo 16 vagas para atender o artigo 108 do ECA e 40 vagas para atender o artigo 122, na faixa etária de 12 a 18 anos e excepcionalmente até 21 anos incompletos.

Nos critérios de legibilidade de adolescentes:

Artigo 108

- Adolescente de primeiro ingresso na Fundação;
- Adolescente que já cumpriu internação provisória;
- Adolescente que já cumpriu medida de internação;
- Adolescente que já cumpriu medida de semiliberdade;
- Adolescente que já cumpriu medida de Liberdade Assistida.

Artigo 122

- Adolescente em primeira medida de internação;
- Adolescente que já tenha cumprido medida de internação na própria Unidade.
- Adolescente de primeiro ingresso na Fundação;
- Adolescente que já cumpriu internação provisória;
- Adolescente que já cumpriu medida de internação;
- Adolescente que já cumpriu medida de semiliberdade

O imóvel é formado por dois prédios sendo um administrativo em um único pavimento seguindo o modelo T 40. Conforme consta no PPP⁴⁸ da Unidade X:

⁴⁶ Informações extraídas do Plano Político Pedagógico da Unidade X.

⁴⁷ Optou-se por não identificar a Unidade pesquisada como forma de preservação das pessoas ou grupos implicados na pesquisa, por isso identificaremos como Unidade X.

Um prédio do setor administrativo, contendo:

- 01 sala para Diretor,
- 01 sala para Encarregada de Área Administrativa;
- 01 sala para Setor Administrativo;
- 01 sala para Equipe Psicossocial;
- 01 sala para Setor Pedagógico;
- 01 copa;
- 03 vestiários (sendo 1 para os portadores de necessidades especiais);
- 01 almoxarifado;
- 01 sala de pertences;
- 02 salas para revista
- 02 banheiros externos;
- 01 guarita de vigilância
- 01 cozinha industrial
- 01 lavanderia (com 2 banheiros externos);

Um prédio com três pavimentos para alojamento dos adolescentes contendo:

Térreo:

- 03 salas de aula;
- 01 sala de atividades;
- 01 refeitório;
- 01 sala multiuso;
- 03 salas de atendimento;
- 01 ambulatório;
- 01 sala de atendimento odontológico;
- 01 banheiro;
- 01 almoxarifado pedagógico.

1º. Andar:

- 14 quartos com capacidade para 4 adolescentes cada, contendo cama em alvenaria, armários em alvenaria, banheiro, lavabo e área de banho;
- 02 áreas de convivência;
- 01 sala para coordenação de equipe.

2º. Andar:

- 01 quadra poliesportiva;
- 01 área de sol;
- 02 vestiários;
- banheiros.

Segundo o site oficial da Fundação Casa:

Esteticamente, as unidades lembram escolas, em contraposição à imagem prisional dos complexos da antiga Febem. Elas têm três pisos, com salas de aula e recreação, dormitórios, consultórios médico e odontológico e uma quadra poliesportiva (no último andar). Para a segurança dos adolescentes, as casas são monitoradas por câmeras digitais.

Diante disso, mesmo com a descrição, retirada na íntegra, do PPP da Unidade X de como é sua estrutura física e, mesmo ainda, com o parecer da própria Fundação Casa sobre a estética de suas Unidades (no modelo T 40)⁴⁹, considero relevante explicitar minhas próprias impressões desta CASA.

Figura 4: Fachada do modelo T 40 da Fundação CASA.



Fonte: www.casa.sp.gov.br

Trata-se de uma CASA amarela, não como na canção “A casa amarela”⁵⁰:

*Papai pintou
A casa de amarelo
A frente toda
Parece um castelo
Lá no jardim
Anão e coquelô
Mamãe achou legal
É até discreto
Ah, foi um sonho
Hum, que sonhei
Ah, foi um sonho
Me tratavam
Como um rei*

⁴⁹ Consideramos relevante ressaltar que nem todas as Unidades da Fundação CASA possuem este modelo. Somente as construídas na atual gestão.

⁵⁰ Canção Infantil composta por Magary Lord, interpretada por Ivete Sangalo e Saulo Fernandes.

*Lá do meu quarto
 Dá pra ver
 Os girassóis
 Lá da varanda
 Grandes portas
 De cristais
 Mamãe vestida
 De rainha
 E de condão
 Papai valente
 Enfrentando
 O dragão*

A frente desta CASA não parece um castelo, os girassóis não existem... As grandes portas não são de cristais... As mães são sim rainhas, tatuadas no corpo de seus filhos⁵¹, os papais, ainda que valentes, não podem enfrentar os dragões, grandes dragões... e, definitivamente, não há meninos-reis. Talvez nos sonhos dos que lá habitam.

O motivo de minha escolha em fazer uma comparação da instituição com uma canção destinada ao público infantil, explica-se pelo fato de ser este também o público com o qual trabalhava antes de adentrar a Fundação CASA. Entrei levando todos os meus medos, medo com um misto de alegria – eu quis estar ali. Entrei com o olhar de uma professora que tinha maior experiência com a Educação Infantil, mas que ansiava por tornar-se uma educadora social. Era hora de crescer (amadurecer pessoal e profissionalmente).

Após passar por uma revista (na bolsa, pertences e corpo), por tratar-se de um procedimento padrão de segurança previsto para todos os funcionários da Fundação, deparei-me com um pequeno jardim, que foi cultivado por um servidor da Unidade. No andar térreo, antes das grades que nos separam dos adolescentes, está alocado todo o setor técnico, pedagógico e administrativo; salas cheias de pessoas, computadores e papéis, nada diferente do que eu imaginava.

⁵¹ É cultura na Fundação CASA os adolescentes tatuarem o nome da mãe, geralmente nos braços, mãos e pernas.

Ainda no andar térreo, encontram-se as salas de aula dos adolescentes, contudo, além do ritual da revista da entrada, é preciso passar pela “gaiola”, como são chamados os portões de grades que só podem ser abertos um por vez, são 2 (dois) (o segundo só abre quando o primeiro é fechado e, quando se está no meio deles, tem-se uma impressão literal de estar dentro de uma gaiola).

Nesta “gaiola” são verificados e contados todos os materiais que entram no módulo⁵² por medida de segurança e, só adentra ao módulo, a equipe psicossocial, pedagógica e de segurança.

Não considero que a estrutura arquitetônica da Unidade lembre uma escola, como publicado no site da Fundação, a primeira sensação que tive ao adentrar ao módulo foi frieza, não apenas no sentido de impassibilidade, apatia (isto fui percebendo aos poucos), mas a frieza a que me refiro é também na temperatura do ambiente, o ar é gélido, o sol não encontra brechas; é possível sentir a friagem vinda do concreto, o módulo é todo assim.

Após passar pelo P1 (primeiro portão de acesso ao módulo) há um corredor largo onde encontram-se, do lado direito, a enfermaria, consultório do dentista, as salas de atendimento técnico (com psicólogos, assistentes sociais e pedagogos), sala de aula da UIP⁵³ e banheiro, do lado esquerdo, o refeitório.

Em seguida vem o portão central (portão feito de grade) que dá acesso as salas de aula da UI⁵⁴, são: 1 (uma) sala de informática, 2 (duas) salas de aula e 1 (uma) sala multiuso que funciona como sala de aula no período da manhã.

Ora, ainda que composta de salas de aula, com cadeiras universitárias e quadro negro, isso caracterizaria a estrutura física de uma escola? Um professor para dar aula em uma escola tem de passar por 2 (duas) revistas, 1 (uma) “gaiola”, 1 (um) portão de ferro e 1 (um) portão de grade simplesmente para adentrar em sua sala de aula?

Não discutirei aqui se são, ou não, necessários todos estes procedimentos, mesmo porque minha experiência no *lócus* da pesquisa me indica, ainda que de forma prematura que sim (o que não é o foco desta pesquisa), no entanto, faz-se necessário explicitar que a “estética de uma escola” ainda é uma meta a ser

⁵² Chamaremos de módulo o espaço onde ficam os adolescentes. Uma vez que temos na Unidade, a parte administrativa (salas setor técnico, pedagógico e administrativo) e o módulo (todo espaço destinado ao adolescente: salas de aula, refeitório, dormitórios, quadra etc.)

⁵³ Unidade de Internação Provisória, onde o adolescente fica até no máximo 45 dias aguardando julgamento

⁵⁴ Unidade de Internação.

alcançada e não uma realidade. A estrutura demonstra sim, uma imagem prisional, com lampejos de características educativas.

No piso superior ficam os dormitórios e a sala da coordenação de segurança. Não deveria ser um espaço muito utilizado pelo setor pedagógico, visto que os adolescentes têm as salas de aula disponíveis para as atividades pedagógicas, no entanto, em decorrência de algumas situações, como falta de funcionário do setor de segurança, por exemplo, as atividades do ensino formal, oficinas de arte e cultura, oficina de cartas etc, acontecem no rol dos dormitórios. Dessa forma, o imprevisto é sempre uma constante no trabalho pedagógico junto ao adolescente.

No 2º andar tem uma grande quadra poliesportiva, coberta e também envolta de grades. Nesse espaço, os adolescentes não podem ficar encostados na grade, pois teriam a visão do setor administrativo e da parte externa da Unidade. Lá, na quadra, é o espaço para o “banho de sol” – mas o ar ainda é gélido, há poucas brechas na Fundação CASA, inclusive para o sol. Alguns adolescentes sentam-se amontoados para gozarem do pouco de luz solar que, timidamente, invade a quadra e isso não acontece todos os dias.

Dessa forma, meu desafio está em desenvolver um trabalho pedagógico, educativo, em um espaço que não é uma escola e que não se parece com uma escola. É uma CASA, amarela como na canção, que abriga sonhos e pesadelos; temos o desafio de tornar os adolescentes, autores de ato infracional, em alunos; alunos de uma educação de qualidade, educação que tenha sentido, “um vislumbre de significação, uma indicação de direção, um aflorar de sensibilidade” (PINEAU, 2000, p. 29) – Este foi o sonho que **eu** sonhei.

2.4 Fundamentos teóricos que norteiam o atendimento pedagógico: A rotina de uma Unidade⁵⁵

Entre as várias mudanças promovidas pela Fundação CASA, destaca-se a reformulação pedagógica voltada para os adolescentes e outra, para os funcionários.

A Fundação ainda trabalha com modelos de atendimento adequados à realidade de cada unidade:

⁵⁵ Informações extraídas do site oficial da Fundação CASA e do PPP da Unidade X.

- **modelo pedagógico contextualizado**: prevê fases de inserção social gradativa dos jovens, de acordo com a evolução que ele apresenta durante a internação (geralmente é o tipo de modelo utilizado por ONG's na gestão compartilhada);

- **modelo da comunidade terapêutica**: desenvolvido em parceria com a associação norte-americana Day Top;

- modelos pedagógicos baseados na **socioeducação**.

A Unidade X foi inaugurada em 2008, nessa época ela seguia o Modelo Pedagógico Contextualizado, promovido pela gestão compartilhada⁵⁶ com a ONG CEDECA (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente). No final do ano de 2009 a Unidade passou a ter gestão plena⁵⁷ e, no ano de 2010, houve inúmeras discussões a respeito do modelo pedagógico a ser adotado a partir de então.

Em decorrência das reflexões de toda a equipe da Unidade X, discutiu-se que o modelo pedagógico a ser implantado que mais se aproxima da realidade da Unidade e da população que ela atende é o modelo pedagógico baseado na socioeducação. Segundo o PPP da Unidade:

O conceito de socioeducação ou educação social, no entanto, destaca e privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Trata-se de uma proposta que implica em uma nova forma do indivíduo se relacionar consigo e com o mundo.

Segundo Costa (2006),

assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cujo objetivo é preparar os jovens para o convívio social sem quebrar as regras de convivência consideradas crimes ou contravenção no Código Penal de Adultos. Porque o jovem que cometeu ato infracional, na maioria dos casos, não dá certo na escola, no trabalho e na vida, não pela falta de encaminhamentos para a escola ou oportunidades de profissionalização, mas porque lhe faltou acesso a uma educação mais ampla, que lhe possibilitasse aprender a ser e aprender a conviver (p. 57)

⁵⁶ Na gestão compartilhada, as entidades da sociedade civil respondem pelo atendimento técnico, pedagógico e psicossocial prestado aos adolescentes. São as ONGs, por exemplo, que viabilizam parcerias para incluir os jovens no mercado de trabalho e em cursos de educação profissional.

⁵⁷ Na gestão plena as Unidades são administradas apenas pela Fundação CASA.

Cabe ressaltar que, a equipe ainda está cumprindo uma agenda de discussões sobre a implantação do modelo e seu direcionamento com um cronograma de reuniões previstas no PPP da Unidade, a saber:

Quadro 1: Agenda de reunião de setores

PERIODICIDADE	EQUIPE
MENSAL	GESTORES
SEMANAL	PSICOSSOCIAL
SEMANAL	PEDAGOGIA
QUINZENAL	SAÚDE
MENSAL	AGENTE DE AP SOCIOEDUCATIVO
BIMESTRAL	INTERSETORIAL
MENSAL	DISCUSSÃO DE CASO.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Unidade X

Dessa forma, cada adolescente que chega à Fundação CASA é recepcionado pela equipe multiprofissional (setor psicossocial, pedagógico, saúde e segurança) e, para ele, é traçado um diagnóstico polidimensional⁵⁸. A partir disso, é traçado o PIA (Plano Individual de Atendimento) que gerará metas de trabalho com o adolescente de acordo com as necessidades por ele apresentadas.

Quando o adolescente é internado⁵⁹, a partir de seu PIA, é montada a sua agenda multiprofissional, com uma rotina que começa às seis da manhã e termina

⁵⁸ Diagnóstico Polidimensional é gerado pela equipe multidisciplinar de referência do adolescente, traçando seu perfil, a partir da entrevista inicial durante sua recepção e dos registros feitos em atendimentos técnicos (com psicólogos, assistentes sociais e pedagogos). Neste diagnóstico são colocadas as dificuldades apresentadas e os pontos fortes a serem trabalhados no PIA (Plano Individual de atendimento).

⁵⁹ art. 121, Lei nº 8.069/90, *in verbis*: “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

às dez horas da noite. Atualmente na Unidade X, a elaboração desta agenda no que tange as atividades pedagógicas está sob minha responsabilidade. Com isso, ressalto que, alguns eixos devem ser contemplados de acordo com a proposta Pedagógica da própria Fundação Casa, dessa forma, tratarei a seguir a que se refere cada eixo.

O primeiro deles é o Ensino Formal (objeto de estudo desta pesquisa). Todos os adolescentes da Fundação CASA vão à escola, tendo acesso a todos os níveis do ensino formal — há programa educacional para todas as modalidades de internação, conforme determina o ECA e as Resoluções da Secretaria de Estado da Educação.

Para que haja garantia da escolarização, a Fundação CASA firmou parceria com a Secretaria Estadual de Educação, que determina as escolas vinculadoras de acordo com a localização das unidades e das escolas estaduais. Estas matriculam os jovens que estão internados na Fundação e dispõem de professores não efetivos para darem aulas nas unidades do C.A.S.A. (há um concurso para preenchimento dessas vagas, que geralmente são assumidas por OFAs⁶⁰).

Os jovens que estão em Internação Provisória (com permanência de até 45 dias na Fundação) integram o Projeto Educação e Cidadania, PEC – proposta de escolarização dissериada, baseada numa Pedagogia de Projetos, criada e desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Os adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de Internação participam do Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar (PRTE), que busca o desenvolvimento de habilidades e competências por meio da contextualização do ensino, em que o aluno é incentivado a analisar, comparar, confrontar e sintetizar o conhecimento.⁶¹

As salas de aula nas unidades são divididas por níveis:

- nível 1: da 1ª a 4ª séries ou 5º ano;
- nível 2: da 5ª a 8ª séries ou 9º ano;
- nível 3: da 1ª a 3ª séries do ensino médio.

A ação pedagógica da Fundação CASA não se restringe ao Ensino Formal. Há na Fundação toda uma gama de atividades que é coordenada por quatro

⁶⁰ Professores Ocupantes de Função Atividade, não efetivos.

⁶¹ Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em 01 de mai. 2011.

gerências subordinadas à Superintendência Pedagógica, por sua vez vinculada à Diretoria Técnica da Instituição.

Portanto, para completar a formação dos jovens, são ministradas oficinas de educação profissional, arte e cultura e esportes. Cada uma destas áreas é vinculada a uma gerência específica, de modo que todas as unidades da Fundação CASA tenham uma única linguagem no setor pedagógico, respeitadas as diferenças regionais. No caso da iniciação profissional, os cursos oferecidos seguem a vocação econômica das regiões onde os jovens moram e são atendidos, e estão divididos em oito áreas: Administração; Alimentação; Artesanato; Construção e Reparos; Telemática/Informática; Serviços (como jardinagem, corte e costura, mecânica de moto, entre outros); Serviços Pessoais — Beleza, Estética e Saúde; e Turismo e Hotelaria

Além do ensino formal e educação profissional, todos os jovens que cumprem medida socioeducativa na Fundação CASA participam de aulas e oficinas nas áreas de teatro, música e cultura urbana. O intuito é promover atividades conectadas às várias manifestações culturais nacionais e internacionais, às quais muitos desses adolescentes jamais tiveram acesso.

Para proporcionar um atendimento adequado, foram assinados convênios com ONGs, como o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), o Cedap (Centro de Educação e Assessoria Popular), a Ação Educativa e o Gada (Grupo de amparo aos Doentes de Aids).

Na Unidade X, a ONG parceira do eixo de arte e cultura é o Cedap. Cada atendimento é realizado em dois encontros de uma hora e meia, resultando em 3 horas semanais por oficina. Atualmente temos: 01 (uma) oficina de teatro, 02 (duas) oficinas de Graffiti, 02 (duas) oficinas de Artes Plásticas, 01 (uma) oficina de RAP e 01 (uma) oficina de Audio e Vídeo. Temos ainda a parceria do projeto Guri⁶² com 02 (duas) turmas de violão.

As atividades oferecidas acontecem tanto em oficinas variadas, como também em atividades extras, no formato de palestras, workshops e shows.

A Fundação CASA conta com o trabalho de alguns parceiros na área da arte e cultura da Fundação, são eles:

⁶² No Projeto Guri cada novo integrante opta pelo aprendizado de um instrumento musical, canto coral, ou ambos os cursos. Nas aulas são trabalhados os mais variados gêneros musicais, desde canções populares e músicas folclóricas a composições eruditas.

- Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo – Osesp,
- Museu da Língua Portuguesa,
- Pinacoteca do Estado,
- Memorial da América Latina,
- Polo Ecoturístico Caminhos do Mar ,
- Museu Paulista da USP,
- Fundação Bachiana, do maestro João Carlos Martins,
- Itaú Cultural,
- Associação Amigos das Oficinas Culturais do Estado de São Paulo – Assaoc,
- Museu Afro Brasil,
- Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM ,
- PraLer,
- Casa das Rosas,
- Secretaria de Estado da Cultura.

Outro eixo de suma importância dentro das medidas socioeducativas é o da Educação Profissional. A Fundação CASA oferece mais de 60 cursos de Educação Profissional Básica aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Estado de São Paulo.

Atualmente os parceiros da CASA na área de iniciação profissional são a Associação Horizontes, a Novolhar, o Museu ao Céu Aberto, o Centro Paula Souza e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.

O parceiro da Unidade X é o Centro Paula Souza, que no momento, oferece 4 (quatro) cursos de Educação Profissional com a duração de 3 (três) meses: 02 (dois) cursos de Informática Básica, 01 (um) curso de Texturização e 01 (um) curso de técnicas de Pintura e Colagem em Madeira. É importante ressaltar que para a escolha dos cursos, há primeiramente, um levantamento com os jovens sobre suas preferências e, a partir disso, montam-se as turmas (eu acompanho estas pesquisas junto aos jovens até para firmarmos um contrato pedagógico e não haver desistência no meio do curso).

O jovem que cumpre medida socioeducativa na Fundação CASA tem acesso à qualificação profissional em oito áreas ou arcos ocupacionais: administração, alimentação, artesanato, construção e reparos (colocação de pisos e azulejos, de gesso, texturização, pintura decorativa, hidráulica), telemarketing, informática,

serviços (pintura, marcenaria, mecânica de motos, corte e costura) e serviços pessoais (beleza, estética e saúde). Cada área tem uma série de cursos, o que totaliza os 60 oferecidos pela instituição.

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

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

O quarto e último eixo é o de Esportes. Todas as atividades desenvolvidas sob a coordenação da Gerência de Educação Física e Esportes da Fundação CASA são abertas a todos os adolescentes atendidos em medidas socioeducativas. Vale ressaltar que é obrigatório dentro da medida socioeducativa o mínimo de 03 (três) horas de Esportes semanais para cada adolescente e isso deve constar em sua agenda pedagógica.

Os ensinamentos do esporte em geral - ética, disciplina, respeito, dedicação e superação - têm como objetivo principal formar cidadãos, pois a prática esportiva é uma das ferramentas mais utilizadas e com os melhores resultados para a inclusão social.⁶³

Assim, os jovens jogam handebol, basquetebol, futebol de salão, tênis de mesa e xadrez, participando de vários torneios regionais, além da Copa da CASA de Futebol de Campo. Há também provas de pedestrianismo, como a Corrida de São Silvestre.

Há também na Fundação CASA, o Comitê Institucional Quesito Cor, criado em novembro de 2006, trata-se de um órgão vinculado diretamente ao gabinete da Presidência da CASA, representa um avanço nas políticas de atendimento da Fundação CASA. Sua missão é discutir questões relativas à diversidade étnico-racial e propor, a partir de um conceito de integração, políticas de atendimento aos adolescentes em medida socioeducativa. Tem por função também propor a integração dos funcionários e discutir o eixo étnico-racial com os servidores e

⁶³ Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em 05 de mai. 2011.

parceiros da Fundação CASA. Nesse tempo de existência, o comitê está estruturado em todas as 11 divisões regionais da Fundação CASA.

Dessa forma, para contemplar todos os eixos de trabalho propostos pela Fundação CASA, quando me debruço sobre a agenda pedagógica do adolescente, afirmo que se trata de uma tarefa deveras complexa. Das seis da manhã às dez da noite, temos que pensar em todas as atividades que serão realizadas por cada adolescente (no caso da Unidade X, são 40). Isso tendo que contemplar o ensino formal, a arte e cultura, educação profissional, mais as 03 (três) horas de esportes por semana, fora a Educação Física do Ensino formal. Contemplar ainda os atendimentos técnicos psicossociais e pedagógicos, além das oficinas do Quesito Cor e Drogadição (devido ao grande número de drogaditos desta população). Sem contar que temos de garantir um horário de no mínimo uma hora e meia, duas vezes por semana para o menino escrever cartas para seus familiares.

É uma verdadeira maratona, para o adolescente e para os profissionais. Temo que esta rotina tão intensa não ceda lugar ao que de fato faça sentido para o adolescente, temo que seja um mero preenchimento do tempo para não ficarem ociosos. Meu trabalho é zelar para a efetividade das ações pedagógicas, fazer com que elas conversem entre si visando alcançar a meta traçada para (e com) o adolescente. Eis meu desafio diário, dar sentido às práticas pedagógicas; trata-se de um longo caminho.

3 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR: AS POSSIBILIDADES DE UM CAMINHAR

Aprender a fazer pesquisa, pesquisando, é próprio de uma educação interdisciplinar, que a nosso ver deveria iniciar-se desde a pré-escola (FAZENDA, 2003, p.73).

O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador, como feito nesta pesquisa.

Dela faz parte a exposição de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação-objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados (DEMO, 2000).

Nesse sentido, a perspectiva metodológica deste estudo baseia-se no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico sobre o tema, uma vez que será “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p. 20).

Esta pesquisa contou com a análise de documentos, tais como o Plano Político Pedagógico da Unidade X, o Plano Político Pedagógico da escola vinculadora, o Regimento Interno da Fundação, o SINASE, o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como, a Constituição Federal, LDBN, Plano Estadual da Fundação Casa, dentre outros que abarquem a educação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas procurando identificar o que, de fato, é garantido em conformidade com estes documentos.

As análises foram feitas com base na teoria da Interdisciplinaridade, primando pelo rigor e uma ordem que lhes são próprias, para que, com o mergulho na teoria, o conhecimento inicial seja reelaborado, revisto, reescrito e reafirmado nas práticas cotidianas. Para Fazenda (1999),

(...) a metodologia interdisciplinar em seu exercício requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento (...) parte de

uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na elaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitar-se na arte de pesquisar — não objetivando apenas uma valorização tecno-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser-no-mundo (p. 11).

Essa perspectiva metodológica tem o interesse não apenas de verificar algo, mas também, pode oferecer subsídios relevantes para os que pesquisam e/ou planejam a implementação de um currículo Interdisciplinar nos diferentes níveis da Educação.

Comparo a criação desta pesquisa com o processo de um parto: gerada, ora na dor, ora no encantamento; perpasso pelo difícil processo da escrita, da descoberta de novos conhecimentos, das dificuldades de interpretá-los, pela ansiedade de “retirar o véu” (FAZENDA, 2001a, p. 226), véus dos sentidos, do epistemológico e do pragmático que, pela Interdisciplinaridade, um a um foram desnudados. Uma vez que,

A pesquisa que denominamos interdisciplinar na educação nasce de uma vontade construída na escola. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação na qual o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado, não apenas refletido; a de um conhecimento percebido, sentido, não apenas pensado (...). (FAZENDA, 2005, p. 14-15)

Esta pesquisa demandou espera, ousadia e coragem. Coragem para me reconhecer neste processo e entender o que me levou a querer investigar este contexto. Coragem para revisitar minha história de vida (JOSSO, 2004), seus sucessos e dissabores e ter a humildade de reconhecer que meu processo de pesquisa é meramente inicial, mas que, por outro lado, me permite ousar na idéia de que mesmo os caminhos mais complexos têm sempre um primeiro passo.

Tivemos de lidar com as burocracias⁶⁴ da Fundação CASA, com as “podas” institucionais, mas, que por um ato de vontade, foi possível de ser realizada, uma vez que,

⁶⁴ Quando trago a idéia de burocracia, refiro-me ao tempo de espera até a aprovação desta pesquisa, que perdurou por 8 (oito) meses, visto que teve de se adequar à portaria normativa da Fundação CASA nº 155/2008 e passa por 5 (cinco) instâncias, sendo a última a chefia de gabinete da Fundação, até que tenha o aceite final.

O trabalho tem exigido três atributos: preparo, espera e coragem – coragem para nos desencastelar dos muros da academia, para retirar com cuidado o pó das velhas pesquisas, para exercitar com cautela e espera a provocação das mudanças e para nos realimentar com esse trabalho, preparando-nos para pesquisas mais ousadas. (FAZENDA, 2001, p. 22)

Dessa forma, busco na pesquisa histórica e documental, qualitativa e Interdisciplinar, possibilidades de trabalho dentro do Currículo prescrito para a Fundação CASA, “encontrar a significação das direções tomadas ou a tomar, bem como a das sensações experimentadas” (PINEAU, 2000, p. 44). Busco dar sentido ao currículo da escola formal, promovendo uma educação para humanização e emancipação.

3.1 Ensino Formal da Fundação CASA: Conhecendo o P.R.T.E. (Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar)

Na década de 1980, surge uma discussão sobre a função da educação e da política educacional sob a perspectiva do artigo de Sirgado (1980) intitulado “Uma Pedagogia para o menor marginalizado”. No texto, o autor questiona as formas de seleção e exclusão de crianças e adolescentes socialmente marginalizados, bem como o papel do sistema educacional. Pensava-se na função social e política da educação, sem que houvesse a criação de uma pedagogia específica para tal clientela.

Trata-se, portanto, de uma superação das distorções sociais, das imposições e das culturas e olhares elitistas. A busca consistiu numa pedagogia denunciadora de um sistema social excludente e capaz de promover a integração social, enquanto processo educativo.

Nas palavras do autor,

Esta pedagogia, cujos componentes desafiariam a imaginação dos educadores e contrariam os objetivos atuais do sistema educacional, deveria:

1. fazer da realidade do homem, da sociedade e da cultura o ponto de partida da reflexão pedagógica;
2. fazer da criticidade o instrumento de análise dessa realidade para possibilitar a emergência de consciências lúcidas que signifiquem a superação das consciências culposa e cínicas;

3. fazer do inconformismo, resultante de uma visão crítica da realidade social, o elemento dinâmico da formação de inteligências criativas capazes de encontrar alternativas para os problemas nacionais;
4. fazer da realidade social, conflitiva e contraditória, o terreno do engajamento e de ação política que permita a transformação da realidade segundo os interesses da comunidade nacional;
5. fazer da necessidade de sobrevivência das classes marginalizadas o elo de novas formas de existência social. (SIRGADO, 1980, p.59)

A LDB – Lei 9.394/96 também pode ser apontada como um dos princípios sobre os quais se busca apoiar a concepção de educação no sistema socioeducativo.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É possível observar que tanto na LDB, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação aparece como dever do Estado, sendo este, por sua vez, responsável pelo acesso e condições de permanência.

Os mesmos princípios e fins devem ser garantidos, em relação aos adolescentes autores de atos infracionais, cuja punição desencadeia o cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação. Contudo, esta educação está muito além de um processo que envolve apenas escolarização, ou a profissionalização e, por isso, não deve ser concebida como tal.

A complexidade que abarca a educação envolve diferentes processos educativos e relações sociais e, somente quando se tem esta compreensão, é que os atores envolvidos fomentam ações que garantam os valores e as condições concretas estabelecidas pelos princípios constitucionais de respeito à dignidade humana.

Diante deste desafio, o SINASE⁶⁵, surge como uma proposta de normatizar, em âmbito nacional, a política de execução das medidas socioeducativas determinadas no Estatuto da Criança e do Adolescente e, nele, o direito à educação é reiterado como prioridade em todo o processo de cumprimento da medida socioeducativa em meio fechado ou aberto.

O atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas está pautado nos princípios de Educação e Cidadania e, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, buscam garantir a Educação para todos e em iguais oportunidades.

Visto esses adolescentes como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento⁶⁶, as características organizacionais de seus atendimentos são eminentemente pedagógicas e esta, por si só, descaracteriza o caráter repressivo das instituições de atendimento socioeducativo.

Dessa forma, o caráter penal e repressivo atribuído às instituições de atendimento ao adolescente em medida de internação, no nosso contexto, o da Fundação CASA, vislumbra na educação uma das principais apostas de sucumbir este estigma, dentro de seu contexto de discussão e de aperfeiçoamento.

Ao dedicar-me a leitura do Plano Político Pedagógico da Unidade X, deparei-me com uma organização curricular diferenciada, onde os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa⁶⁷ de internação⁶⁸ são inseridos no Projeto: *Revitalizando a Trajetória Escolar (PRTE)*⁶⁹

De acordo com Plano Político Pedagógico da instituição, o ensino formal é oferecido a todos os adolescentes, sendo a participação obrigatória. As salas são multisseriadas por nível, sendo estruturadas em Nível I – 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental; Nível II – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Nível III – 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio.

⁶⁵ Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

⁶⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente, art.6º

⁶⁷ O termo Sistema socioeducativo refere-se ao conjunto de todas as medidas privativas de liberdade (internação e semi-liberdade), as não privativas de liberdade (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade) e a internação provisória (SINASE, 2006, p. 18)

⁶⁸ art. 121, Lei nº 8.069/90, *in verbis*: “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

⁶⁹ Previsto no Plano Político Pedagógico da Fundação CASA, unidade de Jacareí/SP, regulamentado pela Resolução SE 015 de 03/02/2010.

Conforme artigos 1º e 2º da Resolução SE nº15/2010 que institui o Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar”, nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, fica determinado que:

Art. 1º - O processo de escolarização no ensino fundamental e médio dos adolescentes e jovens atendidos pelas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, dar-se-á, a partir do primeiro semestre do ano em curso, por meio da implementação do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar”, objeto da presente resolução.

Art. 2º - O Projeto de que trata esta resolução desenvolver-se-á:

I - por meio de uma organização curricular estruturada em blocos semestrais, com duração de 100 (cem) dias letivos cada, e carga horária semanal, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, de 25 (vinte e cinco) aulas e, nos anos/séries do Ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio, de 27 (vinte e sete) aulas, com duração de cinquenta minutos cada, observada a seguinte distribuição:

a) no Nível I – estudos correspondentes às quatro séries ou cinco anos iniciais do ensino fundamental, com duração de até 4(quatro) anos letivos;

b) no Nível II – estudos correspondentes às quatro séries/ anos finais do ensino fundamental, com duração de, até 4(quatro) anos ou 8(oito) semestres letivos;

c) no Nível III – estudos correspondentes às três séries do ensino médio, com duração de até 3 (três) anos ou 6 (seis) semestres letivos;

II – pela implementação, nos cinco anos iniciais do ensino fundamental, do Programa “Alfabetiza São Paulo” e, nas quatro séries/anos finais do ensino fundamental e nas séries do ensino médio, privilegiando a adequação dos conteúdos e os procedimentos metodológicos contidos nos materiais didáticos consolidados por esta Pasta, como Propostas Curriculares dos Cursos de Ensino Fundamental e Médio regulares.

Contudo, a Resolução SE nº 6, de 28 de janeiro de 2011 redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, tornando sua estrutura ainda mais próxima da oferecida na rede regular de ensino.

A organização curricular estruturada em blocos semestrais passa a ser de, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, conforme consta no artigo 2º da referida Resolução:

Art. 1º - O processo de escolarização no ensino fundamental e médio dos adolescentes e jovens atendidos pelas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, desenvolver-se-á, a partir de 2011, na conformidade das diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar”, observado o disposto nesta resolução.

Art. 2º - O Projeto de que trata esta resolução será implementado nos Ciclos I e II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

I - por meio de uma organização curricular estruturada em anos/séries anuais, com duração de, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, em horas-aula com duração de 50 (cinquenta) minutos cada.

Outro ponto relevante nesta Resolução diz respeito ao material didático, conforme consta no inciso II do art. 2º:

II – com utilização, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, do material didático destinado a classes constituídas, por alunos de diferentes anos/séries do mesmo segmento de estudos, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, à luz dos princípios, conteúdos e procedimentos metodológicos contidos nos documentos implementadores do currículo oficial da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

(...)

§6º - Enquanto não forem providenciados os materiais didáticos referidos no inciso II deste artigo, as unidades poderão utilizar materiais disponíveis no sistema de ensino, como os do Programa “Alfabetiza São Paulo para o Ciclo I” e as propostas curriculares e respectivos materiais didáticos complementares que integram o currículo oficial da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo para o Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para uma discussão preliminar, questiono a idéia de uma única proposta reger a Educação de todo um Estado. Este alunado compreende do Vale do Paraíba ao Pontal do Paranapanema, contando ainda com os grandes centros metropolitanos.

Ora, é necessário pensar o que se quer ensinar na escola, escola esta que funciona dentro de uma Fundação CASA. Não é meramente concordar ou discordar do currículo que foi implementado pela SEE/SP⁷⁰, é tornar-se também protagonista da própria prática.

Não pretendemos esgotar tal discussão neste estudo, pretendemos apenas, elucidar quão difícil é estar preso a uma proposta curricular, principalmente quando não se reflete sobre a realidade social, econômica e política dos alunos.

⁷⁰ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Ressalto ainda que, a intenção não é verificar se a proposta curricular é ou não adequada, implementável, mas, a partir dela, verificar quais possibilidades se apresentam para esta realidade – adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

3.2 Refletindo sobre o Currículo...

A FÁBULA DO CURRÍCULO

Autor Desconhecido

Uma vez, os bichos, preocupados com a complexidade da vida atual, resolveram copiar os homens, organizando uma Escola que melhor pudesse prepará-los para enfrentar os problemas da existência.

Acompanhando ideais educacionais em voga, optaram por um currículo teórico-prático, constando, em essência, das seguintes disciplinas: Corrida, Escalada, Natação e Vôo.

O Cisne, nadador exímio, mostrou-se desde logo melhor que o professor. Conseguiu notas razoáveis em Vôo, mas revelou-se aluno muito fraco em Corrida. Coitado... quase sempre tinha que ficar depois do horário, para treinar a corrida. Por isso, teve até que reduzir as horas que dedicava à Natação, atividade tão do seu agrado! Na verdade, o que conseguiu mesmo foi ficar com as patas esfoladas. Por causa disso, até seu humor se modificou, e vivia emburrado.

Talvez por esse motivo, quando chegou a época do exame final, estava tão cansado que, até na Natação, obteve apenas uma nota regular.

Contudo, como o sistema de aprovação, na Escola, era o da média aritmética das notas obtidas nas diferentes matérias, conseguiu passar "raspando". Aliás, nessa altura, era visível que os alunos não mais se preocupavam com o aproveitamento escolar, ou real aprendizagem das matérias. O importante era garantir uma média final que desse para passar e ganhar o certificado.

O coelho, por exemplo, sempre fora o melhor de todos em Corrida, que treinava diariamente. Mas ficava atrapalhado e nervoso nas aulas de Natação. Dava até impressão de que, quanto mais se aplicava, menos aprendia. Vivia falando nos pesadelos que tinha, por causa do exame de Natação.

O Gato, de saída, superou todos os colegas do curso em Escalada, mas acabou por indispor-se com o professor, porque preferia adotar processos próprios de subida, inventados por ele, e muito eficazes até, mas que nem sempre coincidiam com os ensinamentos recebidos. Acabou tachado de aluno-problema no curso de Vôo, porque o professor insistia em que ele alçasse vôo do solo, enquanto o gato sustentava que só conseguia "voar" baixando do topo das árvores até o chão.

No fim do curso, um Pato tranqüilo, assíduo, diligente, pouco amável, que nadava bem, voava sofrivelmente e atravessava, gingando, o gramado, numa imitação de corrida, alcançou a média mais elevada do grupo.

O diretor da escola convidou-o para ser orador da turma, na cerimônia de formatura. Mas a festa foi triste... O grupo alegre dos primeiros dias não era o mesmo. Estava bem menor... Muitos haviam desistido no meio do caminho; outros haviam sido reprovados. Quase todos estavam cansados e ainda alguns revelavam grande desânimo e pessimismo quanto ao futuro...

Quando iniciei meus estudos no Mestrado, minha própria concepção de currículo era algo que estava por se desvelar, necessitava de arcabouço teórico e discussões para que, assim, eu construísse um conceito mais elaborado. No entanto, a “Fábula do Currículo” já me causava muita inquietação. Queria eu saber o que deveria ser ensinado na escola, como se faz a seleção dos conteúdos e como contemplar a diversidade para que minha prática não fosse inócua e vazia.

Busquei, assim, entender o conceito e etimologia do Currículo pesquisando em fontes gerais, dicionários e enciclopédias e, obtive o seguinte resultado:

Etimologia: Em latim, conexos com o verbo *currere*, “correr”, há os substantivos *cursus* (masc.), “carreira, corrida”, e *curriculum* (neutro, pl. *curricula*), “carreira”, em significações próprias e figuradas. Destas, ressaltam-se as expressões como *cursus forensis*, “carreira do foro”, *cursus honorum*, “carreira das honras”, isto é, das dignidades funcionais públicas, sucessiva e progressivamente ocupadas, bem como *curriculum vitae* (ou *vivendi*), “carreira da vida (ou do viver)”, *curricula mentis*, exercícios espirituais etc.

Os múltiplos empregos e matizes semânticos do lat. *cursus* aparecem a partir dos secs.XIV-XV, no fr. *cours* (donde o ing. *course*), it. *corso*, port. Esp. *curso*, inclusive na linguagem escolar e universitária.

Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz.

Os currículos configuram-se, dessa forma, como meios de facilitação do processo da aprendizagem e nunca como fins em si mesmos. Sua construção supõe certa perspectiva assumida na área da filosofia da educação, dado que é em função do sistema a que se dá o assentimento que se precisam a direção e o sentido próprio do processo pedagógico. Subordina-se, ainda, a certa concepção delineada no domínio da teoria do desenvolvimento, e implica adequado conhecimento das realidades sociais e culturais, pois que essas decidirão das possibilidades ou não de certo tipo de organização, ou mesmo de sua conveniência ou inconveniência.⁷¹

Contudo, sentia a necessidade de avançar em seu entendimento e, a partir do contato com as fontes específicas, vislumbrei sua construção histórica, compreendi que “currículo é uma manifestação deliberada da cultura, via escola”

⁷¹ CURRÍCULO. In: *Enciclopédia Mirador Internacional*. Encyclopaedia Britannica. RJ-SP. 1982. Vol. 7, p.3124.

(DOMINGUES, 1988, p. 17), bem como “um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 28).

A partir das contribuições de Goodson (1995), percebi o currículo como um processo social, que tem efeito sobre as pessoas e revela a atual sociedade. Avançando ainda no conceito, remeto-me a Forquin (1993) que enfatiza a relação existente entre escola e cultura e, nos instiga a buscar uma melhor compreensão acerca das influências das raízes culturais nas práticas pedagógicas, ao passo que,

toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. (FORQUIN, 1993, p.14)

Essa nova geração será, portanto, apresentada ao mundo com base em valores e princípios determinados por um grupo específico, através do currículo. Segundo Moreira (1995) “o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica (...). Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas” (p. 7).

Nesse aprofundamento sobre currículo, um ponto me pareceu bastante relevante: a criação do currículo em coletividade e em consonância com as reais necessidades de seus sujeitos. Nesse sentido, resgato Abramowicz (2006) quando diz que “o diálogo se constitui na mediação privilegiada na construção compartilhada do currículo. Aprender a participar significa aprender a dialogar e o diálogo permite aprender a criticar, aprender a organizar, aprender a aprender, criando currículo” (p. 5).

Com isso, a análise curricular proposta neste estudo constitui-se a partir de uma matriz crítica (Giroux 1988, 1997, Freire, 2002, 2005). Os autores denominados críticos argumentam que o currículo deve ser entendido como uma *teoria de interesse* e uma *teoria de experiência*.

Por teoria de interesse, Giroux quer dizer que o currículo reflete os interesses que o rodeiam: as visões particulares do passado e presente que eles representam e as relações sociais que eles afirmam ou descartam. Por teoria de experiência, Giroux quer dizer que o currículo é uma narrativa historicamente construída que produz e organiza as experiências do estudante no contexto de formas sociais, tal como o uso da linguagem, organização do conhecimento em categorias de alto e

baixo *status* e a afirmação de tipos particulares de estratégias de ensino. No entanto, o currículo representa não somente uma configuração de interesses e experiências particulares; ele forma um campo de batalha onde versões diferentes de autoridade, história, o presente e o futuro lutam para prevalecer.

Com isso, o perigo de organizarmos e implementarmos currículos que não atendem as reais demandas dos estudantes e professores é evidente, ora, assim como na fábula, se o Currículo não estiver no centro das discussões pedagógicas, haverá um risco iminente de alimentarmos um desânimo e pessimismo quanto ao futuro dos processos educativos.

Nesse sentido, Moreira (1997) nos aponta que,

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico” (p.11)

Para aqueles que pretendem a construção social do currículo numa perspectiva crítica, é fundamental e indispensável uma vinculação estreita com a realidade, com o contexto social. Exige-se o compromisso de uma prática educativa que forme um cidadão consciente, crítico e participativo.

Numa proposta chamada transformadora, definir um currículo implicaria responder às seguintes perguntas, da seguinte forma:

Para que: Formar o homem com elevado grau de consciência crítica, que lhe permita conhecer criticamente a realidade e agir sobre ela, com vistas a mudanças nas relações sociais.

A quem: O aluno concreto, de hoje, contextualizado e histórico e não um aluno ideal. O aluno é o precursor de uma nova ordem social e para isto precisa ser instrumentalizado. Este aluno tanto pode pertencer a uma classe social alta como pode ser alguém que não tem recursos nem para comprar um caderno.

O que: O conhecimento universal e sistematizado a que o aluno tem direito, independentemente de sua história, para agir sobre sua realidade. É inegável que sem esse conhecimento ele terá condições limitadas de ação.

Como: Através de metodologias que permitam ao aluno o acesso a esse saber. É indispensável ao professor possuir a competência técnica que lhe permita honrar seu compromisso político. O ponto de partida devem ser as experiências de vida, a realidade percebida por aqueles a quem se deve educar. Deve haver uma elevação do nível

de compreensão dessa realidade por parte do educando, que ultrapassa o senso comum em direção a formulações mais elaboradas. (OLIVEIRA, 2005, p. 17-18)

Uma vez respondidas estas perguntas, é possível delinear um caminho em busca do sentido do currículo do ensino formal dentro das UI's da Fundação Casa.

Há que se buscar também a redescoberta daquilo que é sagrado⁷² na Educação, da dimensão espiritual da vida, possibilitando “a percepção de um ser humano integral, ou seja, prenhe de espírito”. (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 14)

Ainda ancorada nas idéias de Espírito Santo (2008), a espiritualidade deve ser vivenciada no dia-a-dia, como forma de compreensão de si mesmo, do outro e como aproximação entre as pessoas. Entender a importância da espiritualidade no âmbito educacional e trazê-la para o cotidiano das escolas, em qualquer nível de ensino, requer desse educador autoconhecimento, consciência de si próprio e de sua totalidade

A esse respeito, Goswami (2010) afirma que muitos dos problemas vivenciados pela sociedade atual decorrem da tentativa de considerar a dimensão espiritual como dissociada da matéria.

Hoje vivemos inúmeros problemas de ordem social e cultural, em que se destacam o aquecimento global, o terrorismo e as constantes crises econômicas. Mas há outros dilemas não menos importantes. Um imenso abismo está se abrindo entre ricos e pobres, e a classe média está sendo comprimida. Nossa democracia se curva à influência sempre crescente da mídia e do dinheiro. A educação não inspira. Os custos de saúde crescem assustadoramente, e assim por diante.

A origem de todos esses problemas está na idéia mecanicista de que há um conflito entre espírito e matéria. Mas a boa notícia é que essa aparente contradição vem se desfazendo com a consolidação do novo paradigma científico, abrangente e integrador, que, [...] redescobre a espiritualidade ao afirmar que é a consciência e não a matéria, o substrato para tudo o que existe (GOSWAMI, 2010, p. 08).

⁷²Segundo Michaelis (2008): *adj (part de sagrar)* **1** Que recebeu a sagração; que se sagrou. **2** Relativo, inerente, pertencente, dedicado a Deus, a uma divindade ou a um desígnio religioso: *A Escritura Sagrada.(...)* **6** Que, pelas suas qualidades ou destino, merece respeito profundo e veneração absoluta; venerável. **7** Diz-se de uma coisa em que não se deve mexer ou tocar. **8** Que não se deve infringir; inviolável. No entanto, entendemos o sagrado a partir das discussões de Espírito Santo (2008), onde em sua obra o **Renascimento do Sagrado na Educação**, o autor discute amplamente o tema. Para ele, a reconstrução do sagrado é o autoconhecimento.

E, quando percebemos o homem considerando sua constituição física, psíquica, espiritual e o concebemos a partir dessa abordagem tridimensional, é possível, novamente, refletir acerca das questões referentes ao sentido.

Nesse caminho de busca de sentido do currículo do ensino formal, é preciso destacar que, quando tratamos de ensino formal, este diz respeito ao processo de escolarização, aquele efetivado pelos professores da rede estadual de ensino.

Para clarificar esta questão, resgato Moreira e Candau (2007), quando diz,

Que devemos entender por conhecimento escolar? Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos (p. 18).

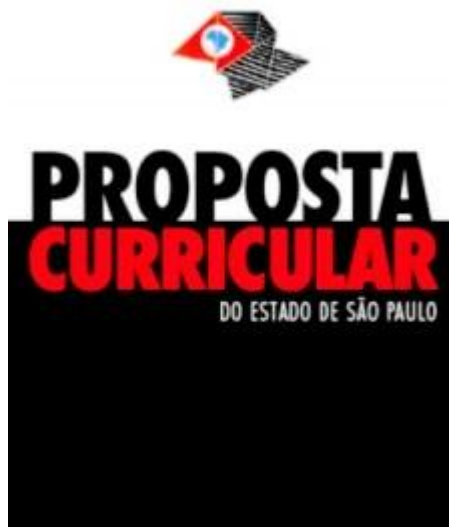
A escola que funciona dentro da Fundação Casa (e os professores) possuem papel fundamental no processo educativo dos adolescentes que cumprem medida de internação. São eles (escola e professores) que conferem e trabalham pela relevância do que será ensinado.

Entendemos relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 21).

Assim, é preciso atentar-se à história de vida desses adolescentes, sua trajetória escolar, que muitas vezes fora marcada por fracassos e apatia, para não cometermos o erro de pedir que “o gato alce vôo do solo”.

3.3 Conhecendo as incongruências do Currículo do Estado de São Paulo

Figura 5: Caderno de apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.



Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/36/imagens/icon_capas_cadernos_1.

Figura 6: Cadernos do Professor



Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/36/imagens/icon_capas_cadernosdoprofessor

Neste processo de conhecer a proposta curricular do Estado de São Paulo, é preciso pontuar que, independentemente da concepção de currículo aceita, Domingues (1988) reitera a posição de John Goodlad (1977) afirmando que, na verdade, existem diferentes situações de currículo percebidas em sala de aula:

- a) um currículo formal - prescrito como desejável de forma normativa;
- b) um currículo operacional - que realmente ocorre e pode ser observado em sala de aula;
- c) um currículo percebido - que o professor diz estar desenvolvendo;
- d) um currículo experienciado - que é percebido pelos alunos e ao qual eles reagem (DOMINGUES apud GOODLAD, 1988, p. 27).

Dessa forma, a análise se dará somente a partir do primeiro item elucidado por Goodlad, o currículo formal, prescrito.

A proposta curricular do Estado de São Paulo apresentada pela Secretaria de Educação em 2008 e tornando-se currículo oficial em 2009, em seu documento de apresentação, assegura que “ao iniciar este processo, a Secretaria procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem, de fato, como uma rede.” (SEE/SP, p. 3, 2008), explicitando, portanto, a intenção de impor uma única matriz curricular, em todas as escolas e realidades do Estado de São Paulo.

Surge, dessa forma, a primeira incongruência da construção deste Currículo. Ora, garantir a todos uma base comum é garantir educação de qualidade?

Analisando do ponto de vista da Interdisciplinaridade,

Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um lócus bem delimitado; portanto, é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige que se recupere a memória em suas diferentes potencialidades, resgatando assim o tempo e o espaço no qual se aprende. (FAZENDA, 2001, p.12)

Dessa forma, não levar em consideração o contexto no qual o Currículo será aplicado é não considerar as especificidades destes estudantes, não fazendo assim, ecos com suas reais necessidades. Voltando à fábula, corre-se o risco de insistir em “ensinar o Cisne a nadar”, em uma prática cumpridora de manuais, não levando em conta que ele é um exímio nadador, aniquilando a criatividade do professor que, ao invés de seguir o que consta nos cadernos do professor, poderia buscar novas possibilidades de trabalho.

Contudo, pior do que insistir na prática da natação é exigir que o Cisne tenha sucesso na disciplina de corrida. Parece-nos até engraçado pensar no Cisne “gingando” ao invés de correr, em suas patas esfoladas e no mau-humor por ter diminuído suas horas de natação para o treino da corrida, no entanto, quão

devastador não é este efeito (de não considerar contextos e especificidades) nos alunos reais, das escolas reais.

O Currículo do Estado de São Paulo foi dividido em áreas, a saber:

- **Ciências Humanas e suas Tecnologias**, área que compreende as disciplinas de Filosofia, Geografia e História;
- **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, na qual estão contidas as disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa;
- **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, como área geral de Biologia, Física, Ciências, Química;
- **Matemática**.

O documento salienta ainda que, “priorizando a competência de leitura e escrita esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares”. (SEE/SP, 2008, p.3), eis, portanto, o paradoxo Interdisciplinar: traz o isolamento das disciplinas, de suas questões e de suas próprias metodologias, subdivididas em área, ao mesmo tempo em que afirma que esta organização busca “articulação”.

A apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo está dividida em dois tópicos: *Uma educação à altura dos desafios contemporâneos* e *Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo*. Este segundo tópico apresenta os seguintes itens: I) Uma escola que também aprende; II) O currículo como espaço de cultura; III) As competências como referência; IV) Prioridade para a competência da leitura e da escrita; V) Articulação das competências para aprender e VI) Articulação com o mundo do trabalho.

Voltemos, então, à Fábula do Currículo para refletirmos sobre dois pontos:

a) No tópico “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos”, o texto apresenta a seguinte argumentação:

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela **qualidade** da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação. (SEE/SP, 2008, p.5, grifos do autor)

Dessa forma, será que as escolas do Estado de São Paulo, na tentativa de se adequarem a esta “base comum”, não estariam agindo como a Escola da fábula, onde o sistema de aprovação é a média aritmética, e que os alunos não mais se preocupavam com o aproveitamento escolar ou real da aprendizagem das matérias, pois o importante era garantir uma média final que desse para passar de ano e ganhar certificado? O que garante a qualidade na Educação? E a qualidade do convívio? Estamos trabalhando para que nossos alunos tomem parte dos processos de crítica e renovação?

Não pretendemos, neste estudo, responder a estas questões tão complexas, contudo, não conseguiríamos caminhar na busca de possibilidades de trabalho junto a esta organização curricular se estas questões não nos inquietassem.

b) No tópico: “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”, traz em seu bojo reflexões acerca da cultura, competência e relação com o mundo do trabalho, no entanto, me chamou a atenção a proposição a respeito da reflexão da prática, que diz:

Ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola a altura dos tempos atuais. (SEE/SP, 2008, p.7)

Assim, se este movimento de construção coletiva, reflexão e práticas compartilhadas permeassem o cotidiano escolar, muitos de nossos alunos, não terminariam seu ano letivo como os alunos da fábula: tendo desistido no meio do caminho, reprovados ou cansados, revelando grande desânimo e pessimismo quanto ao futuro...

Trazendo para o centro da discussão o conceito de competência, a proposta curricular afirma que,

Um currículo referido a competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente as competências e habilidades do aluno. E com essas competências e habilidades contará para fazer sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas idéias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido. E com elas que, em síntese, ele poderá enfrentar problemas e agir de modo coerente em

favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão (SEE/SP, 2008, p. 8-9).

A Proposta Curricular apresenta como princípios centrais: “a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho” (SEE/SP, 2008, p. 11).

Amparado no conceito de competências, este currículo traz a idéia de democratização de ensino e equidade, uma vez que a escola e os professores devem indicar claramente o que os alunos vão aprender garantindo “igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum”. (SEE/SP, 2008, p. 15).

Sua prioridade para a competência de leitura e escrita se justifica ancorada na idéia que,

Do ponto de vista social e afetivo, a centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento possibilita ao adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores. Viabiliza-lhe aprender a enfrentar as consequências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo (SEE/SP, 2008, p. 12).

Esta Proposta Curricular adota como competências para aprender, aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora, para cada uma das cinco competências do Enem apresenta-se a articulação com a competência de ler e escrever. São elas:

- I.** Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II.** Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III.** Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (SEE/SP, 2008, p. 14-15)

O texto de apresentação do “Caderno do Professor” – um material em formato de cartilha – denominado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo – (disciplina) – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio”, assinado pela então Secretária da Educação do Estado de São Paulo Maria Helena Guimarães de Castro, justifica a necessidade de uma Proposta Curricular com o seguinte argumento:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SEE/SP, 2008a, p. 5).

Em decorrência desta “ineficiência”, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo propõe “uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo”. E finaliza: “mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido” (SEE/SP, 2008a, p. 5).

No entanto, com a chegada desta Proposta Curricular, algumas entidades do magistério paulista como a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), a APASE (Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo) e CPP (Centro do Professorado Paulista) se organizaram a fim de analisarem esta proposta que gerou uma revista denominada: “Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma análise crítica”.

Diante de tal contexto, foram procuradas as outras entidades do magistério paulista para verificar se as suas bases estavam fazendo as mesmas análises das nossas, constatado que os problemas detectados eram os mesmos. Então o Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo – APASE, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, e o Centro do Professorado Paulista – CPP, por meio de seus presidentes, decidiram se reunir com professores universitários, que pesquisam educação, para analisarem de forma mais profunda as Propostas da Secretaria da Educação, no sentido de propor alternativas, que atendam efetivamente às necessidades de cada escola pública (APEOESP, 2009, p. 10).

Nesta revista estão impressos todos os descontentamentos em relação a imposição desta proposta, colocando que,

questionar o que queremos ensinar, nas nossas escolas, não é meramente concordar ou discordar do currículo que foi implementado pela SEE, é preciso tomar as rédeas dessa proposta. Para tanto, precisamos atuar como protagonistas e não meramente como implementadores que devem respeitar cronograma, burocracia, conteúdos pré-estabelecidos, que muitas vezes não consideram as especificidades do nosso alunado (APEOESP, 2009, p. 5).

As críticas se estendem no tocante a retirada da autonomia e autoria do professor,

Quanto à concepção de professor que está implícita na Proposta Curricular, consideramos que ela é altamente restritiva e retira a autoria do trabalho didático e a autonomia docente. Analisando-se os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina, pode-se constatar que estão previstos conteúdos, habilidades e competências organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. Desta forma, o professor se torna um mero repetidor de conteúdo elaborado por outrem, desvinculado da realidade na qual atua, sem nenhuma possibilidade de flexibilizar o fazer pedagógico (APEOESP, 2009, p. 8).

O segundo ponto mais discutido por estas entidades diz respeito a imposição desta proposta sem uma consulta ou avaliação por parte dos que a executam, explicitando que a grande crítica não é em relação a se definir uma proposta, mas repensar a forma como foi feita, pois:

A medida de implantar uma Proposta Curricular deve até ser acolhida, mas da forma como foi concebida a atual: total desrespeito às diferenças individuais dos alunos, à cultura das escolas, às diferentes regiões do Estado; a não previsão de uma avaliação técnica por parte daqueles que aplicam e acompanham a referida proposta, para as necessárias adaptações e adequações; torna essa política mais uma dificuldade a ser enfrentada por todos aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem (APEOESP, 2009, p. 10).

É possível afirmar que, na tentativa de melhorar o ensino das escolas do Estado de São Paulo, um importante diálogo foi esquecido: com os professores e dirigentes que de fato estão diariamente no chão da escola. Esses atores seriam os mais adequados para proporem o que deve ser ensinado nas escolas.

Em entrevista à revista da Apeoesp, a Prof^a Dr^a Selma Garrido Pimenta relata que a escola se caracteriza como um caldeirão de culturas em efervescência, sendo elas:

- a cultura científica (conhecimentos da matemática, da história, das artes, da geografia, das ciências, do movimento do corpo, da língua portuguesa);
- a acadêmica (formação e o modo de ser dos profissionais que nela atuam);
- a pedagógica (o currículo, as formas de organizar as turmas; o horário, as metodologias, as avaliações; as formas de administrar e controlar; as relações de poder)
- a social (formas de sentir, ver e pensar, os valores, as crenças das classes sociais das quais os alunos e os profissionais se originam);
- a cultura do mundo infantil;
- do mundo do jovem;
- a cultura das mídias.

E acrescenta,

Essas culturas, carregadas de valores, tradições, expectativas, modos de ser, pensar e agir, projetos e intenções, diferentes, opostos, divergentes, conflitivos, compõem a cultura da escola. Qualquer proposta de melhoria da escola que ignorar esse movimento está fadada ao fracasso porque corre o risco de serem meramente burocráticas. (PIMENTA, 2009, IN APEOESP, 2009, p.14).

Com isso, estende sua crítica no que tange à imposição de parâmetros curriculares que regem a educação do Estado. É preciso entender a escola como esse “caldeirão de culturas”, e que os mecanismos do ensinar e aprender, as normas e procedimentos que regem a escola, devem estar em consonância com seu contexto e deve ser pensado, construído e implementado pelos que nela habitam para que não caminhem rumo ao fracasso. Uma vez que,

A definição dos parâmetros curriculares impostos às escolas na atual gestão, corre esse risco uma vez que no esforço de tentar garantir o necessário domínio dos conhecimentos básicos para que as crianças e jovens das escolas públicas se apropriem das condições essenciais de desenvolvimento humano e social e de cidadania, não dialoga com os professores e os dirigentes, responsáveis diretos pelo

currículo vivo no cotidiano escolar (PIMENTA, 2009, IN APEOESP, 2009, p.14).

Resgato, portanto, o trabalho de Amit Goswami (2010), intitulado “O Ativista Quântico”, por tratar-se de um encontro da ciência com a espiritualidade. Ele desvela a realidade da nossa vida como sendo o “ser” e o “fazer”. Neste contexto, o “fazer” seria as aplicações das leis e Currículo na Fundação CASA e, o “ser”, a vinda da criatividade para o cotidiano. E é justamente esta criatividade que transforma a realidade e nos permite evitar o fracasso nas escolas.

Dessa forma, esse processo criativo, esse movimento descendente, é próprio dos seres humanos, de sua essência. Para Espírito Santo (2007, p. 20),

o ser humano é o único ser vivo que, desde sempre, luta, sofre e teme a morte (diferente do medo de um predador), ou seja, vive um “sacrifício existencial” peculiar e sempre singular. [...] Paradoxalmente é também esse mesmo ser humano que “cria” beleza, alegria e amor de forma única, bastando constatar a existência das sinfonias, das pinturas, dos textos escritos, das peças teatrais, das descobertas científicas e assim por diante.

A escola é um espaço privilegiado de aprendizagem, de promover a criatividade, onde crianças e jovens aprendem neste espaço a conviver e atuar de modo a promover o avanço social. É imperativa a importância do papel da escola na formação dos sujeitos e dos modos de ser e estar no mundo. Diante disso, o currículo possui importância fundamental para que a escola cumpra sua função social e, para que a escola tenha um currículo que viabilize a aprendizagem em consonância com as reais demandas da sociedade, é necessário que todos que dele participem sejam seus autores. Não podemos desconsiderar a importância de se ter os professores como parceiros efetivos na definição dos novos rumos curriculares.

3.4 O P.R.T.E. e a Interdisciplinaridade: A busca de sentido

Quando secam os oásis utópicos
estende-se um deserto de
banalidade e perplexidade.

(J. HABERMAS)⁷³

Nesta trajetória de pesquisa, já havia clarificado algumas questões: conhecia a Fundação CASA – sua evolução ao longo da história e o contexto da Unidade X, *locus* deste estudo; conhecia o P.R.T.E. (Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar) - que rege o ensino formal da Fundação CASA; e conhecia a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – matriz que norteia o processo de escolarização também dentro de Unidades de Internação.

No entanto, esta tríade não apresentava o suporte necessário para o trabalho dentro da Fundação CASA. A realidade do dia-a-dia dentro de uma Unidade pedia respostas urgentes. A dúvida inquietante, de como trabalhar o PRTE e o Currículo oficial do Estado de São Paulo dentro da Fundação CASA ainda não havia encontrado respostas. Queria eu também um modelo pronto?

Nas emergências diárias confesso que por vezes busquei, nos modelos e manuais, algo que me desse segurança. Percebi que até pode dar certo, mas ofende, consome, mata por dentro. Afirmando que meu pedaço transgressor, inquieto e, talvez, lúcido, me fez dialogar com José Régio⁷⁴, em seu Cântico Negro, quando diz:

"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces
 Estendendo-me os braços, e seguros
 De que seria bom que eu os ouvisse
 Quando me dizem: "vem por aqui!"
 Eu olho-os com olhos lassos,
 (Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
 E cruzo os braços,
 E nunca vou por ali...

(...)

Se ao que busco saber nenhum de vós responde
 Por que me repetis: "vem por aqui!"?
 Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
 Redemoinhar aos ventos,
 Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
 A ir por aí...

Se vim ao mundo, foi
 Só para desflorar florestas virgens,

⁷³ HABERMAS, Jürgen. **Nova Intransparência**: a crise do estado de bem estar social e o esgotamento das energias utópicas. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 18, p. 103-114, set. 1987.

⁷⁴ Pseudônimo literário de José Maria dos Reis Pereira, poeta e escritor português.

E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura !
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui"!

A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

Outra inquietação que sempre me acompanhava durante meu trabalho na Fundação CASA era a busca por sentido. A cada aula que eu observava, cada parceiro que eu orientava, cada oficina realizada, cada atendimento feito ao adolescente, eu me indagava se essa prática fazia, de fato, sentido. Ancorada nas idéias de Frankl (1989a), comecei a entender que não cabia apenas a mim atribuí-lo, mas era algo a ser construído pelo grupo, pelos adolescentes.

A pessoa tem que atingir e captar o sentido, tem que apreendê-lo, percebê-lo e efetivá-lo, isto é, realizá-lo. O sentido, portanto, em virtude da sua relação com a situação, é também por seu turno, irrepetível e único; e esta unicidade do "único que se impõe" faz com que o sentido, extraído da sua trans-subjetividade, em vez de ser algo dado por nós, seja para nós um dado, por muito que a percepção e realização deste dependa da subjetividade do saber e da consciência humanos (FRANKL, 1989a, p. 76).

Os saberes produzidos coletivamente, nas aulas ou fora delas, que representam e resultam da concepção de homem, de mundo e, conseqüentemente, de Currículo que assumimos, envolvem a articulação entre nossas escolhas diante

do mundo, da vida, do trabalho, da escola pública e do conhecimento (e têm como horizonte nossos sonhos e utopias) com a prática das aulas/currículo (conteúdo, bibliografia selecionada, enfoque epistemológico, relacionamento com os alunos), dificilmente são passíveis de transformação em conhecimento metódico e rigoroso: “a disciplinarização e a compartimentalização mata muitos saberes, que são, também, regados de paixão”⁷⁵.

Uma das grandes dificuldades da existência humana é conviver com o diferente, alegrar-se e enriquecer-se com essa convivência. A convivência é uma virtude maior que contém dentro de si o respeito e a tolerância (BOFF, 2006). Minha busca em inserir efetivamente Educação dentro das Medidas Socioeducativas é permeada por conflitos que, no entanto, me levam sempre a um processo de criação. Criar possibilidades de mudanças, criar a coletividade a serviço de uma Educação para a autonomia, persistir. Persistir em fomentar ações e disseminar virtudes para um outro mundo possível (BOFF, 2005).

Nesse processo de entender a importância da interação entre os sujeitos e o que ela representa para os adolescentes, encontro na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996), pontos que clarificam e validam a relevância do ambiente e do contexto no processo de desenvolvimento do ser humano, pois, para este autor, “se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar os ambientes” (p. 8).

O contexto em que o indivíduo pode engajar-se em atividades conjuntas cada vez mais complexas, é, segundo o autor, o contexto primordial de desenvolvimento, acompanhados da orientação direta de pessoa(s) que se comprometa(m) com o bem-estar da pessoa em desenvolvimento (no caso, os adolescentes) e com quem ela tenha uma relação afetiva positiva.

Os eventos desenvolvimentais que são mais imediatos e potentes como influências no desenvolvimento de uma pessoa são as atividades que as outras pessoas realizam com ela ou na sua presença. O ativo envolvimento ou a mera exposição àquilo que os outros estão fazendo geralmente inspira a pessoa a realizar atividades semelhantes sozinha (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

⁷⁵ GERALDI, Corinta IN OLIVEIRA I. B. **O Currículo no cotidiano escolar**: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.112-130, Jul/Dez 2007

Este autor fala também das transições ecológicas, que são “mudanças de papel ou ambiente que ocorrem durante toda a vida” (p. 7), uma vez que:

A importância desenvolvimental das transições ecológicas deriva-se do fato de elas quase invariavelmente envolverem uma mudança de *papel*, isto é, das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade. Os papéis tem um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente. O princípio se aplica não apenas a pessoa em desenvolvimento, mas também a outras pessoas em seu mundo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

Dessa forma, o desenvolvimento humano é, então, definido como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (BRONFENBRENNER, 1989, p.191). Essas interações acentuam, encorajam e oferecem as condições para que ele possa explorar outros recursos sociais e físicos imediatos e o ambiente simbólico que convida à exploração e à elaboração, envolvendo novas experiências.

Enfim, para que ocorra o processo de desenvolvimento da criança e do adolescente, segundo essa teoria, é necessário que hajam políticas e programas que possam dar-lhe constância, condições e reconhecimento de todas as instâncias anteriores, incluindo-se as políticas econômicas e os valores sociais das instituições pelas quais ela percorrerá em direção a seu futuro.

Assumo que a realidade a que me refiro é complexa, ora cala nossa voz, ora emana nosso choro, ora ainda, faz surtir um grito, mas este da alma, alma que se manifesta, que sente raiva, que sente amor, e tem direito a tal⁷⁶. Não se trata de um discurso romântico em demasia, trata-se de uma esperança ativa.

Para tanto, me debruçando sobre o PRTE como organização do processo educativo das UI's e sobre o Currículo do Estado de São Paulo vislumbrei algumas possibilidades, lampejos, pontos de luz⁷⁷, vestígios, ao passo que,

⁷⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 37ª ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p. 75.

⁷⁷ Termo usado pela pesquisadora Mariana Aranha Moreira José (GEPI/PUCSP) em sua dissertação de mestrado: SOUZA, Mariana Aranha. O SESI-SP em suas entrelinhas: Uma investigação Interdisciplinar no Centro Educacional SESI 33

Os vestígios apresentam-se ao pesquisador não como verdades acabadas, mas como lampejos de verdade. Cabe ao investigador decifrar e reordenar esses lampejos de verdade para intuir o que seria a verdade absoluta, total, os indícios do caminho a seguir. (FAZENDA, 2001, p. 23)

Nesse sentido, buscando o “caminho a seguir”, dois pontos me pareceram de vital importância para dar sentido ao ensino formal da Fundação CASA, Unidade X. Isso, mergulhando no contexto de uma Unidade de Internação (como já citado anteriormente, complexa e rígida). Ao passo que “um ato só tem sentido quando ligado a seu contexto de conjunto, do contrário esteriliza em significações, direções e sensações fragmentadas” (PINEAU, 2000, p. 49).

Os pontos aos quais me refiro, neste trabalho chamaremos de **possibilidades**, simplesmente. Dessa forma, são elas:

Possibilidade 1: O Currículo que prevê um trabalho por competências

A tendência da sociedade atual (consumista, capitalista, sem qualificação adequada e extremamente competitiva), é tornar os problemas cada vez mais complexos e, portanto, menos fáceis de serem resolvidos. Esta mesma sociedade busca o talento, o dinamismo, pessoas formadas e informadas, capazes de resolverem problemas com autonomia. Nesse sentido, surge uma questão: a necessidade de formar pessoas com estas competências, com maturidade e que saibam gerenciar os valores e atitudes.

Segundo Perrenoud (2000), construir competências é uma arte, cuja definição se dá na faculdade de mobilizar recursos cognitivos para solucionar determinados problemas com pertinência e eficácia, é preciso saber organizar os saberes, as capacidades e as informações e, para isso, é preciso tempo e situações apropriadas.

Moretto (2002) aponta cinco recursos para resolução de situações complexas:

- a) o conhecimento de conteúdos relacionados à situação;
- b) as habilidades (saber fazer) para resolver a situação;
- c) o domínio das linguagens específicas relacionadas ao contexto;
- d) a compreensão dos valores culturais que dão sentido à linguagem e que torna a situação relevante no contexto, e
- e) a capacidade da administração do emocional diante do problema.

E as diretrizes do MEC explicitam 5 competências:

- domínio de linguagens
- compreensão de fenômenos
- construção de argumentações
- solução de problemas
- e elaboração de propostas

Refletindo esta questão, recai sobre a escola a responsabilidade de ensinar seus alunos as competências de criar, construir, reconhecer, produzir, tomar decisões, mobilizar recursos, expressar pensamentos e sentimentos, superar desafios e dificuldades e, prioritariamente, ensiná-los a serem sujeitos investigativos nas suas ações e conhecimentos.

Neste contexto, surge também a necessidade de repensar o currículo numa perspectiva interdisciplinar, em que não busca renunciar as disciplinas, mas repensá-las sobre uma outra ótica. Dessa forma, sala de aula não é lugar de transmissão e, sim, de construção, em que o desenvolvimento de competências emerge de um trabalho sistemático com problemas e com projetos - uma pedagogia ativa e cooperativa.

O papel do educador hoje compreende também promover condições para que seus educandos sintam-se competentes em sua singularidade para o serviço no grupo. O professor precisa dispor de certas habilidades e competências para articular os saberes, tem de apresentar conhecimentos contextualizados, usar estratégias para o desenvolvimento de habilidades específicas, utilizar linguagem adequada e contextualizada, respeitar valores culturais e ajudar a administrar o emocional do aprendiz, construir uma prática que contemple a criação de projetos e sua organização, que instigue seus alunos a discutirem ética, cidadania, regras e mudanças, pois os estímulos à busca dos saberes e à pesquisa, são a base para a apreensão das competências e habilidades, que fluirão de acordo com as situações oportunizadas dentro e fora do entorno escolar.

Dessa forma, a arte de construir competências precisa derivar da interação. Educar para competências é, então, ajudar o sujeito a adquirir e desenvolver as condições e/ou recursos que deverão ser mobilizados para resolver a situação complexa.

A grande dificuldade para o trabalho por competências é que repetimos na nossa ação o modelo pelo qual fomos educados. A excessiva ênfase na compartimentalização em disciplinas é uma das coisas que dificultam o

desenvolvimento de competências. Tanto o ensino fundamental quanto o médio têm tradição conteudista. Na hora de falar de competência mais ampla, carrega-se no conteúdo, ou seja, não estamos conseguindo separar a idéia de competência de conteúdos, uma vez que, a escola traz para os alunos respostas para perguntas que eles não fizeram. O resultado é o desinteresse. As perguntas são mais importantes que as respostas.

Poderíamos dizer que uma competência permite a mobilização de conhecimentos para que se possa enfrentar uma determinada situação, uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequadas. A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos. Nesse sentido, a respeito de Interdisciplinaridade, Fazenda (2003), nos alerta:

A proposta interdisciplinar é de revisão e não de reforma educacional e consolida-se numa proposta: reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel de formação do cidadão [...] Uma proposta de interdisciplinaridade no ensino procura reconduzir o professor a sua dignidade de cidadão que age e decide, pois é na ação desse professor que se encontra a possibilidade da redefinição de novos pressupostos teóricos em Educação. Sediando seu saber, o educador poderá explicar, legitimar, negar e modificar a ação do Estado, condicionando sua ação aos impasses da sociedade contemporânea. (FAZENDA, 2003, p. 64-65)

Sabemos que é necessário educar para competências, mas como fazê-lo?

Torna-se necessária uma revisão daquilo que é desenvolvido em sala de aula, através da contextualização e da interdisciplinaridade, uma vez que:

Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas (FAZENDA, 2001, p. 14).

Ou seja, conteúdos impregnados da realidade do aluno demarcam o significado pedagógico da contextualização. Isto imprime significados e relevância aos conteúdos escolares favorecendo uma ruptura com as práticas tradicionais e o avançar em direção a uma "educação competente", pluralista, em rede, harmônica, flexível, aberta e processual.

E, o currículo previsto para Fundação prescreve esta possibilidade quando apresenta como seus princípios centrais: “a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, **as competências como eixo de aprendizagem**, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho”, (SEE/SP, 2008a, p. 11, grifo nosso).

Possibilidade 2: Parceria

Para Fazenda (2003, p. 70) “nós educadores sempre somos parceiros; parceiros dos teóricos que lemos, parceiros dos outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros de nossos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado”.

Dessa forma, resgato o conceito de parceria como possibilidade imperativa do processo educacional da Fundação CASA.

A parceria que aqui resgato, diz mais sobre parceria com outros educadores, uma vez que o setor pedagógico da Fundação CASA, Unidade X, é composto de:

Quadro 2: Quadro Profissional do Setor Pedagógico

Cargo	Vagas propo	Vagas preenchid	Formação
Coordenador pedagógico	01	00	-
Analista Técnico/ Pedagogo	02	01	Pedagogia
Analista Técnico/ Educação Física	02	01	Educação Física
Agente Educacional	06	06	Geografia
			Geografia
			Letras
			Letras
			Biologia
			Psicologia

Conforme edital para provimento dos cargos públicos dentro da Fundação CASA, o agente educacional tem de ter: Ensino Superior Completo com licenciatura em Artes ou Biologia ou Ciências ou Ciências Sociais ou Filosofia ou Física ou Geografia ou História ou Letras ou Matemática ou Química.

Dessa forma, é papel do agente educacional:

Participar da elaboração e executar o Projeto Político Pedagógico da Unidade. Construir junto à equipe pedagógica um projeto de trabalho para o acompanhamento e orientação das atividades diárias dos adolescentes em seus vários aspectos, com enfoque educacional. Acompanhar as atividades de vida diária (higienização, alimentação, lazer) do adolescente, buscando a efetivação de ações educativas concernentes a essas atividades. Acompanhar in loco as atividades educacionais junto à equipe de profissionais que desenvolve as atividades com os adolescentes. Executar e acompanhar o Projeto Educação e Cidadania, desenvolvido nas unidades de internação provisória. Acompanhar, participar e/ou ministrar cursos de qualificação profissional básica aos adolescentes nas unidades de internação. Responsabilizar-se pelo acompanhamento e articulação das áreas pedagógicas (escolar, educação profissional, arte e cultura, esporte e lazer) em consonância com a Proposta Político Pedagógica para a Medida de Semiliberdade. Zelar e orientar o jovem pelo uso adequado dos materiais em geral e dos recursos utilizados nas atividades educativas, bem como da preservação predial. Propor e participar do processo de planejamento das atividades desenvolvidas pela Unidade, colaborando na organização. Participar de reuniões multidisciplinares ou setoriais, a fim de favorecer o desenvolvimento do adolescente no seu processo socioeducativo. Manter avaliação diária e contínua dos trabalhos executados, contribuindo para a análise do desenvolvimento educacional do adolescente, para que o mesmo perceba sua evolução e para a construção dos relatórios e registros que desencadearão na proposição e análise dos Planos Individuais de Atendimento intequipes. Auxiliar na organização de eventos e festividades. Participar de processos de educação continuada oferecidos pela Fundação e por parceiros, objetivando a sua capacitação e desenvolvimento profissional. Desenvolver outras funções pertinentes ao setor pedagógico, de acordo com as orientações do Coordenador Pedagógico. Participar de processos de educação continuada oferecidos pela Fundação.

O agente educacional, portanto, no horário de aula do ensino formal, acompanha o professor da rede estadual, dando-lhe suporte com recursos materiais e organização das atividades. No período contrário, este agente acompanha as atividades de arte e cultura e educação profissional ministrada por parceiros (ONG's e Projetos) e, quando “sobra espaço” na agenda do adolescente, este agente educacional ministra suas próprias oficinas.

Culturalmente, os cursos oferecidos pelos agentes educacionais da Fundação CASA possuem caráter artesanal, como: oficina de crochê, ponto cruz, bordado, peças de E.V.A. etc. Essas oficinas despertam grande interesse dos jovens porque,

segundo eles, “distrai a mente” e produzem peças que podem ser enviadas às famílias.

Atualmente na Unidade X não há nenhuma oficina ministrada por agentes educacionais, mesmo havendo espaço para isso.

Ora, se a Fundação CASA tem a preocupação e o cuidado de contratar agentes educacionais com licenciatura nas diferentes áreas e disciplinas, não poderia aproveitar este profissional para desenvolver projetos interligados aos conhecimentos produzidos em sala de aula?

Para Fazenda,

a Parceria permite a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro. A produção em parceria, quando revestida do rigor, da autenticidade e do compromisso, amplia a possibilidade de execução de um projeto interdisciplinar (2003, p. 69-70)

Na Unidade X, as aulas do nível I e II encerram-se às 11h30, enquanto que as aulas do nível III encerram-se às 12h20, dessa forma, o setor pedagógico tinha que propor alguma atividade para que os níveis I e II não ficassem ociosos.

A solução para “preencher esse tempo” foi oferecer filmes, apenas como entretenimento, esse recurso era também utilizado na falta de professor (que infelizmente é uma constante na Unidade X). No entanto, o agente educacional Pedro⁷⁸, com formação em Biologia, considerou que este momento poderia ser “melhor aproveitado”. Ele mesmo, com os recursos que dispunha em sua residência, gravava os programas do Fantástico⁷⁹ e documentários diversos e trazia semanalmente para os adolescentes. Ainda que intuitivamente e sem uma agenda de discussões após as reportagens e documentários exibidos, as professoras relatavam que a participação dos adolescentes em discussões em sala de aula teve uma melhora significativa, pois, dentro da Fundação CASA eles não têm contato com as notícias externas e, a partir desse contato oportunizado pelo agente educacional Pedro (ainda que fossem reportagens previamente selecionadas conforme norma da instituição), os adolescentes sempre “tinham o que falar” e eram nutridos de novidades diariamente e, um simples gesto de boa vontade de Pedro apresentou grande repercussão no processo educativo dos adolescentes.

⁷⁸ Pseudônimo utilizado para preservar a identidade do servidor.

⁷⁹ Programa de variedades exibido na Rede Globo aos domingos.

Dessa forma, acredito que a parceria entre os servidores da Fundação CASA e os professores do Ensino Formal se apresenta como meio eficaz para dar sentido ao ensino formal, ao currículo prescrito, as atividades educativas dentro da Unidade X, pelo viés da Interdisciplinaridade, banhado de coerência e legitimando, na prática, aquilo que intuímos, uma vez que “a Interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue (FAZENDA, 2001, p. 15).

Assim, a segunda possibilidade para dar sentido ao ensino formal da Fundação CASA é a parceria entre os diversos pares e, pouco a pouco, ir descobrindo os tesouros dentro das equipes de trabalho, assim como o biólogo Pedro descobriu que, ser educador dentro da Fundação CASA, se faz de pequenas atitudes, pequenos gestos de disponibilidade, se dispor a entender o todo do processo educativo para, dentro do meu conhecimento, colaborar para uma educação total, interdisciplinar, humanizadora e coerente.

3.5 Currículo Interdisciplinar: A busca por ‘SER MAIS’

*Utopia*⁸⁰

Buscar no intimo de si mesmo

Uma crença

Uma esperança

Uma saída para o ato de educar

Cansamo-nos do “todo dia tudo sempre igual”

Há que haver uma saída além dos livros

Além das teorias

Além do consumismo educacional..

Há que buscar essa saída lá atrás...

No dia em que “decidimos” ser professores...

⁸⁰ESPÍRITO SANTO, R. C. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007, p. 88 - 89). Poema entregue de forma impressa, em anexo às considerações escritas deste trabalho, à pesquisadora no dia do Exame de Qualificação.

*No dia, em que presentes a nossa juventude, sonhávamos.
Acreditávamos*

*Por que desistimos?
Por que não lutamos?
Quem roubou nossa utopia?
Quem nos furtou a "Vida" a ser vivida?*

*O primeiro passo rumo a uma nova Educação é o resgate daquilo
Que um dia sonhamos...
Que um dia nos trouxe à Educação...
Nos fez acreditar que era nossa Utopia...*

*O convite que faço é juntos resgatarmos nossos sonhos
Escaparmos da tirania dos "vestibulares" apresentados como fim último do
processo educativo
Escaparmos dos políticos que nunca sonharam educação...
Acordarmos para nossos velhos sonhos guardados "no mais dentro"...
Até sempre!*

Em uma das aulas do curso de mestrado, o Professor Mario Sérgio Cortella disse que "é preciso não sepultar nossas utopias" e, naquele momento, eu que me considerava uma educadora romântica em demasia, percebi que ser romântica não significava ser *piegas* e que trazer à tona minhas utopias seria um bom caminho para dar sentido ao meu próprio ser/fazer docente e ao trabalho dentro da Fundação CASA.

Nesse sentido, angariei esforços no sentido de delinear o que é utopia e se ela cabe nas discussões no âmbito educacional.

A visão de senso comum de **utopia** é bastante simples:

O que está fora da realidade, que nunca foi realizado no passado nem poderá vir a sê-lo no futuro. **2** Plano ou sonho irrealizável ou de realização num futuro imprevisível; ideal. **3** Fantasia, quimera. (MICHAELIS, 2008)

Uma análise menos superficial da literatura revela, porém, significativas diferenças no que tange a intenções, significado, natureza, âmbito e limites de uma utopia.

Para Abbagnano (1998, p. 1003),

Utopia representa a correção ou a integração ideal de uma situação política, social ou religiosa existente. Como muitas vezes aconteceu, essa correção pode ficar no estágio de simples aspiração ou sonho genérico, resolvendo-se numa espécie de evasão da realidade vivida. Mas também pode tornar-se força de transformação da realidade, assumindo corpo e consistência suficientes para transformar-se em autêntica vontade inovadora e encontrar os meios da inovação

Sem a pretensão de fazer qualquer revisão exaustiva dos conceitos existentes, apresento, com base em Ruppert (apud MOREIRA, 1997), duas abordagens básicas da utopia.

A primeira considera como utopias as descrições detalhadas de alternativas racionais e pragmáticas às formas existentes de organização social. As utopias constituem, nesse caso, representações precisas de um futuro melhor.

A segunda abordagem concebe as utopias não como propostas concretas de ação, mas como possíveis projeções de um tempo ou lugar imaginário, no qual conflitos e contradições sociais podem se confrontar, solucionar, anular, neutralizar ou transformar. As utopias são, nessa perspectiva, textos estimuladores da reflexão e da imaginação, mais que apelos a favor de um programa específico de transformação social.

Essa visão implica uma disputa entre possibilidades conflitantes, diálogo entre realidade e sonho. Deseja-se desacomodar, desenvolver o pensamento crítico e enfatizar que as realidades sociais, sendo historicamente construídas pelos indivíduos, podem ser transformadas.

Se a utopia implica o diálogo daquilo que é com futuros possíveis, estimulando a formulação de alternativas de ação, de “alternativas emancipatórias em nada envergonhadas ou ofendidas por serem ditas utópicas” (SANTOS, 1995, p. 246), faz sentido a preocupação, no pensamento curricular, com a articulação entre a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade. Nesse sentido, saliento o pensamento de Giroux (1988, p. 68), para quem

um discurso revitalizado da democracia não se deve basear exclusivamente em uma linguagem da crítica que, por exemplo, limite o seu foco nas escolas à eliminação das relações de subordinação e desigualdade. Essa é uma preocupação política importante, mas lastimavelmente incompleta tanto em termos teóricos como políticos. Como parte de um projeto político radical, o discurso da democracia também necessita de uma **linguagem da possibilidade**, que combine uma estratégia de oposição com uma estratégia de construção de uma nova ordem social. Tal projeto representa tanto uma luta pela tradição histórica como pela construção de novo conjunto de relações sociais entre o sujeito e a comunidade mais ampla. (grifo nosso)

Para esta linguagem da possibilidade, na busca por “ser mais” (Freire, 2005), ancorada nas idéias de Cortella (1998), busco olhar para a realidade social, política e educacional dos alunos da Fundação CASA como passível de mudança, mudança essa construída a partir de mim mesma, do meu fazer diário, não apenas devaneios de práticas somente sonhadas, mas realizáveis, buscando incansavelmente possibilidades reais de ação, visto que,

A nova realidade social a ser parida também por nós educadores é mais do que uma espera (*nostalgia do futuro*); é um escavar no hoje de nossas práticas à procura daquilo que hoje pode ser feito. Esse hoje é uma das pontas do nó do futuro a ser desatado, fruto de situações que não se alteram por si mesmas, nem se resolvem com um “*ah! Se eu pudesse...*” “*ah!, no meu tempo...*”

Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas sabemos *possibilidade*. Pode parecer romântico (até piegas); no entanto, é dessa utopia que não podemos apartar, sob a pena de perdermos o sentido da *humanidade* (CORTELLA, 1998, p. 158-159, grifos do autor)

À luz das contribuições freireanas, é possível elaborar reflexões acerca de um atendimento socioeducativo pautado numa educação em que prevaleça o direito à existência, à dignidade, ao reconhecimento, à liberdade e à participação na vida social, coletiva e publicamente. Trata-se de possibilidades e alternativas de um existir humanamente, de pronunciar o mundo e, assim, modificá-lo (FREIRE, 2005).

Nesse sentido,

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco

tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.79)

Não se pode negar a humanidade presente na educação. A prática educativa, assim como, a prática social trazem, em seu bojo, complexidades e singularidades por serem fenômenos especificamente humanos.

Freire (2005) afirma que a educação como prática de liberdade tem de estar atrelada às práticas sociais e, assim, serem desencadeadas por elas, visto que uma educação, que se diz humanizadora e libertadora, parte dos saberes e experiências de crianças e jovens, de homens e mulheres, do estar - com - o - mundo.

Contudo, não se trata de uma liberdade recebida, mas criada e, pela qual, é necessário lutar. Luta de todos nós, educadores e educandos.

A Fundação CASA tem como missão: “Executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história”⁸¹.

Para Fiori (1986), o homem não pode libertar-se, se ele mesmo não protagoniza sua história, se não toma sua existência em suas mãos. Trata-se, portanto, da função conscientizadora da educação que, para o autor, é um processo mediado pelo encontro com o outro.

Nessa perspectiva, o SINASE tem como proposta potencializar o protagonismo do adolescente, posto que,

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribuam na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva.

⁸¹Disponível em: <http://www.casa.sp.gov.br>. Acesso em 27 de julho de 2010.

[...] É fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito. Contudo, esse processo de conscientização acontece no ato de ação-reflexão. Portanto, as ações socioeducativas devem propiciar concretamente a participação crítica dos adolescentes na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, possibilitando, assim, o exercício – enquanto sujeitos sociais – da responsabilidade, da liderança e autoconfiança. (SINASE, 2006, p.52-53)

Dessa forma, diante do que está previsto na legislação, posto como plano de ação no Plano Político Pedagógico no tocante a educação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, resgato a Interdisciplinaridade como fio condutor desse complexo fazer pedagógico.

As discussões não se esgotam e, por isso, é necessário ousar na busca de subsídios que fomentem ações capazes de articular a missão da Fundação CASA, a educação humanizadora e a proposta curricular que se tem hoje na unidade pesquisada.

Para tanto,

Uma educação que abraça a interdisciplinaridade navega entre dois pólos: a imobilidade total e o caos. A percepção da importância do passado como gestor de novas épocas nos faz exercer paradoxalmente o imperativo de novas ordens, impelindo-nos à metamorfose de um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, potencialmente propulsor de novos rumos e fatos. O processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade." (FAZENDA, 2001b, p.34)

Sonhamos com tal obra, a de uma educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade.

A humanidade está intrínseca ao ato de educar e a sabedoria vai ao encontro dos que desejam. Já a coragem deve ser cultivada nas práticas cotidianas, buscando olhar para si, nos fazeres e querereres. É preciso coragem para olhar qual tipo de educação nós estamos oferecendo aos nossos adolescentes.

Para que esse processo em busca de “ser mais”, de uma educação interdisciplinar, humanizadora e emancipatória se concretize, se faz necessária uma atitude interdisciplinar,

a Atitude Interdisciplinar é uma atitude diante de alternativas para conhecer mais em melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 1994, p. 82)

Quanto a educação humanizadora, considero importante ressaltar três pontos:

1) Não se pode encarar a educação a não ser como um que-fazer humano (Freire, 2005). Que-fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano.

2) Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se encararmos nossos alunos como pessoas (e não como coisas), nosso que-fazer será cada vez mais libertador.

3) Não me é possível, numa perspectiva humanista, “entrar” no ser dos meus alunos para realizar o movimento que lhes cabem fazer. Não posso lhes prescrever as minhas opiniões. Não posso frustrá-los em seu direito de atuar. Não posso manipulá-los.

Nesse sentido, resgato também, o conceito de emancipação⁸². Para Michaelis (2008)

⁸² Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista, o conceito de emancipação tem a ver com a **liberdade** em nível da supressão dos obstáculos à emancipação humana, ou seja, ao múltiplo

1 Ato ou efeito de emancipar ou de se emancipar. **2** *Dir* Aquisição da capacidade civil antes da idade legal (Clóvis Beviláqua). **3** Alforria, libertação.

Para Freire (2005) a emancipação humana não acontecerá por eventualidade, por concessão, mas será uma conquista efetivada pela práxis humana, que demanda uma luta ininterrupta.

A libertação, por isto, é um parto [...] O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (FREIRE, 2005, p.35).

Nesse contexto, *A pedagogia do oprimido* (1995), constitui a pedagogia dos homens e das mulheres empenhando-se na luta por sua emancipação. A origem da pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, “deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1991, p. 41).

Entendendo, dessa forma, o que vem a ser humanização e emancipação, é possível pensar num ensino formal em consonância com a missão da Fundação CASA, que prevê:

Executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história⁸³

Assim, tornar o adolescente protagonista de sua história requer um trabalho coerente, rigoroso e interdisciplinar pautado no princípio de competência como eixo de aprendizagem; no princípio da parceria, como categoria maior da Interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002) e facilitador das práticas inovadoras, comprometidas com uma educação de sentido para a vida, de emancipação, de busca por “ser mais”.

desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma nova forma de associação digna da condição humana.

⁸³ Disponível em: www.casa.sp.gov.br. Acesso em: 12 abr. 2011.

Considerações Parciais

Mas o processo de metamorfose pelo qual passamos, e que fatalmente conduzirá a um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, é um processo lento, que exige uma atitude de espera, não uma espera passiva, mas vigiada. (FAZENDA, 2001, p. 18)

Como já citado neste estudo, “sair do casulo” – meu próprio processo de metamorfose – foi deveras doloroso. Encontrar a humildade para reconhecer meus saberes limitados, minha incompletude, meu inacabamento, permitiu um encontro com minha história de vida, o que possibilitou encontrar também a liberdade para escrever de forma romântica, utópica.

Até o presente momento, alguns saberes foram construídos e por mim apropriados, sendo o mais fundamental deles, entender que, “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas” (FAZENDA, 2003, p. 71).

Trago este entendimento não numa perspectiva simplista, mas entender, viver e praticar essa premissa, foi de suma importância para compreender o cerne de uma prática Interdisciplinar dentro da Fundação CASA, o que me possibilitou vislumbrar inúmeras possibilidades de ação.

Neste estudo, alguns pontos me pareceram fundamentais para efetivação do processo educativo dentro da Unidade X, são eles:

- **Respeito** à diferença do aluno, a realidade e a diversidade dos sujeitos em formação. Compreender e saber fazer esta leitura poderia evitar equívocos graves na condução dos trabalhos didáticos em sala de aula.
- **Conteúdos adequados ao tempo cultural do aluno** para que este jovem possa se apropriar de saberes fundamentais à sua inserção ativa na família, na sociedade, no mundo do trabalho, como pessoa, como cidadão e como profissional;
- Uma **formação** que possibilite ao jovem desenvolver suas **competências** e habilidades instrumentais, humanas e políticas; uma formação que reconheça nele sua identidade como sujeito de cultura, de talentos.
- A **parceria** conquistada nas formações em equipe (HTPC com os professores do ensino formal e agentes educacionais da Fundação CASA). Nesses

momentos de formação deveria se trabalhar a relação **teórico-prática**, o aprender a pensar, o saber- fazer, o saber- conhecer e o saber conviver, vistos como mecanismos fundantes da competência humana e de habilidades profissionais. Uma relação que articule teoria e prática, como momentos entrelaçados, construindo assim, uma *práxis* pedagógica.

Escolheu-se, então, um itinerário marcado pelo desejo, pela vontade de realizar ações e robustecer idéias. Por que não acreditar em escolas cheias de esperança, em que ao mesmo tempo em que ensinamos nossos jovens a contar, a dividir, a produzir textos, a conhecer a história, a desenvolver suas habilidades básicas e gerais, ensinamos a vida, a paz, a luta, a liberdade, a cidadania?

Concordo com Frankl (1989a) quando alude que este caminho é para os otimistas. Caminhada que pode ser narrada cheia de orgulho e de alegria.

Para aqueles que trabalham com a socioeducação, ou ainda, aqueles que ressaltam a possibilidade em detrimento dos obstáculos, na leitura desta Dissertação, desejo profundamente que se considerem inclusos nesta categoria de seres humanos:

O pessimista assemelha-se a um homem que está diante de um calendário de parede e vê, com medo e tristeza, como o calendário – a que arranca diariamente uma folha – fica cada vez mais fino; ao passo que quem conceber a vida no sentido do que acima se disse, parece-se com um homem que cuidadosamente toma a folha que acabou de separar do calendário, para juntá-la às restantes, já arrancadas, sem deixar de inscrever no verso uma notícia a modo de diário, a fim de se lembrar, cheio de orgulho e alegria, de tudo o que nessas notícias assentou – de tudo o que na vida foi 'realmente vivido' (FRANKL, 1989a, p. 65).

Na Educação que preza o humano sobressalta o belo, na crença que só se educa na totalidade quando se dá sentido ao ser/fazer docente e este toca a sensibilidade e permite sonhar. Toque que impulsiona é sonho que transforma.

Então, é porque cremos na **mudança e na possibilidade** que estamos aqui.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABRAMOWICS, Mere (et all). **Currículo e Avaliação**: uma articulação necessária-textos e contextos. Recife- PE. Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

APEOESP – Revista da Educação/2009. **A Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Uma análise Crítica. Disponível em: http://apeoespsub.org.br/especiais/revista_planejamento_2009.pdf. Acesso em 20 mai. 2009.

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo** – SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Imprensa oficial, 1990.

BRASIL, MEC. Em Aberto (Currículo: referenciais e tendências). INEP, Brasília, N.º 58, abril/jun. 1993.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**, vol I: hospitalidade: direito e dever de todos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível**, vol II: convivência, respeito e tolerância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível**, vol III: comer e beber juntos e viver em paz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CINTRA, Tatiane Patrícia. **O trabalho profissional do assistente social na Fundação CASA de Ribeirão Preto**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito, Serviço Social e Relações Internacionais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2010.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. Fundamentos epistemológicos e políticos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

DALTON, Andréa Monteiro et al. A Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente nas Organizações Não Governamentais no Município de Vitória. 2005. Monografia - Departamento de Serviço Social, Faculdade Salesiana de Vitória, Vitória, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau: O sonho e a realidade.** Goiânia, CEGRAF/UFG; São Paulo, EDUC – Ed. Da PUCSP, 1988.

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. **Encyclopaedia Britannica.** RJ-SP. 1982. Vol. 7

ESPÍRITO SANTO, R. C. Autoconhecimento. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 204-205.

_____. **Autoconhecimento na formação do educador.** São Paulo: Ágora, 2007.

_____. **O renascimento do sagrado na educação.** Campinas/SP: Papyrus, 2008.

FALEIROS, V. de P. **Infância e processo político no Brasil,** In: Pilloti, R.; RIZZINI, I (orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Editora Universitária santa Úrsula, Amais Livraria e editora, 1995. p. 47-98.

FAZENDA, Ivani Catarina. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro** – efetividade ou ideologia. Loyola: São Paulo, 1993.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** São Paulo, Ed. Papyrus, 1994.

_____. (org.) **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade.** 2 ed.. São Paulo, SP: Cortez, 2001a.

_____. (org.) **Didática e Interdisciplinaridade.** 6 ed.. Campinas, SP: Papyrus, 2001b (Coleção Práxis).

_____. (org.). **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional.** Campo Grande/MS: Editora UFMS, 1999.

_____. (org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional.** 3. ed.. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares.** Campinas, SP: Papyrus, 1999b.

_____. **Interdisciplinaridade - Um Projeto Em Parceria.** 5. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

_____. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1991.

FIORI, E. M. **Conscientização e educação.** Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 1986. p. 3-10.

FOLHA de S Paulo. Febem, uma crise exasperante. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/imprensa/febem>>. Acesso em 22 dez. 2010

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida**: fundamentos da logoterapia e análise existencial. 3 ed. São Paulo: Quadrante, 1989a.

_____. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. Aparecida/SP: Santuário, 1989b.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M.C. **Avaliação e Planejamento**: a prática educativa em questão. Espaços Pedagógicos, 1997.

Fundação CASA. Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, portaria administrativa nº 207/2006. Disponível em: <http://www.casa.sp.gov.br/site/home.php>. Acesso em 18 jan. 2011.

Fundação CASA. Regimento Interno - Portaria normativa Nº 136/2007. Disponível em: http://www.casa.sp.gov.br/index/pdf/regime_interno.pdf. Acesso em 04 nov. 2010.

Fundação CASA. Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/home.php>>. Acesso em 19 jun. 2010.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Maria José Eras. **Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação**. 201 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. Sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cotez, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículo**: utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Indagações sobre Currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

MOREIRA JOSÉ, Mariana Aranha. **De ator a autor do processo educativo** : uma investigação interdisciplinar. 288 p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORETTO, Vasco P. Construtivismo, a produção do conhecimento em aula. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NETO, J. C. M. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

OLIVEIRA, Berenice Picanço de. Currículo. Curso de Coordenador pedagógico – EAD. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

_____. Dez novas competências para ensinar, Porto Alegre, Artes Médicas, 1999. REVISTA NOVA ESCOLA. Edições diversas.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, Gaston. **O sentido do sentido** in NICOLESCU, Basarab. Educação e Transdisciplinaridade. Trad. De Duarte, Vera, Maria F de Mello e Americo Sommerman – Brasília: Edições UNESCO, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 2 ed. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE. 2008.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE. 2008a.

SINASE. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006.

SIRGADO, A. P. **Uma pedagogia para o menor “marginalizado”**. Educação e Sociedade. Campinas, CEDES, nº 5, jan., 1980. p.47-61.

SOUZA, Roberta Vanessa Pereira Aranha de. **A Poesia: Instrumento de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdades Integradas de Jacareí, 2007.

SPINELLI, Kelly Cristina. Febem na contramão do Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/revista/38/r38a03.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2010.

TAINO, Ana Maria dos Reis. **Reconhecimento**: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar. 174 p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Anexos

Anexo I: Áreas do conhecimento - Nível I - Ensino Fundamental

	Áreas	Nº Aulas Semanais
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	10
	Matemática	05
	Ciências da Natureza	04
	Ciências Humanas	04
Parte Diversificada	Leitura e Prod de Textos	02
Total Geral		25

Anexo II: Áreas do conhecimento - Nível II - Ensino Fundamental

	Áreas	Disciplinas	Nº Aulas Semanais
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	06
		Artes	02
		Educação Física	02
	Matemática	Matemática	06
	Ciências da Natureza	Ciências	03
	Ciências Humanas	História	02
		Geografia	02
Parte Diversificada		Leitura e Prod de Textos	02
		Língua Estr Moderna	02
Total Geral			27

Anexo III: Áreas do conhecimento - Nível III - Ensino Médio

	Áreas	Disciplinas	Nº Aula Semana
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	04
		Artes	01
		Educação Física	02
	Matemática	Matemática	04
	Ciências da Natureza	Biologia	02
		Física	02
		Química	02
	Ciências Humanas	História	02
		Geografia	02
		Filosofia	01
Sociologia		01	
Parte Diversificada		Língua Estr Modern	02
		Leitura e Prod de Textos	02
Total Geral			27

Anexo IV: Agenda Multiprofissional da Unidade X

AGENDA PEDAGÓGICA MULTIPROFISSIONAL UI

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
6H ÀS 7H	DESPERTAR / HIGIENE PESSOAL / DESJEJUM / DEMANDAS DA ENFERMAGEM					9h - 10h	9h - 10h
7H ÀS 9H	Ensino Formal C I, II e Médio	Ensino Formal C I, II e Médio	Ensino Formal C I, II e Médio	Ensino Formal C I, II e Médio	Ensino Formal C I, II e Médio	Despertar/café	Despertar/café
9H30 ÀS 9H	INTERVALO/ LANCHE ESCOLAR / DEMANDAS DA ENFERMAGEM						
9H50 ÀS 11H	Ensino Formal C I e II	Ensino Formal C I e II	Ensino Formal C I e II	Ensino Formal C I e II	Ensino Formal C I e II	10h - 12h Higienização pessoal	10h - 12h Higienização pessoal
9H50 ÀS 12H	Ensino Formal Ensino Médio	Ensino Formal Ensino Médio	Ensino Formal Ensino Médio	Ensino Formal Ensino Médio	Ensino Formal Ensino Médio	Reunião setor Seg e Disciplina	Limp. e organiz Unidade 11h - Plantão Pedagógico
11H30 - 13H		HTPC C. II HTPC Ens Médio		HTPC C II HTPC Ens Médio			
11h30	Ciclo I, II e III atividades esportivas						
12H20 ÀS 13H	ALMOÇO / HIGIENIZAÇÃO BUCAL / DEMANDAS DA ENFERMAGEM						
13H ÀS 15H	DENTISTA	Pisos e Azulejos Op. Telemarketing	14h AT MÉDICO	Pisos e Azulejos Op. Telemarket	13h- 14h (quinzenal) Reunião setores: pe Area Tec./ Adm./Sa	13H30- 15H ATIVIDADES RECREATIVAS E DE LAZER	13h 30 às 14h Preparativos para Visita
13H30 às 15H	Grafite Guri Literatura Esporte Atendimento Est de Caso	Teatro Artes Plásticas Atendimento Téc. Est de Caso	Grafite Guri Literatura Esporte Atendimento Est de Caso	Teatro Artes Plásticas Atendimento Discussão PIA	Reunião Intersetoria Quinzenal 14h - 15h Esporte/Artesanato Organização limp. da Unidade		
15H ÀS 15H	INTERVALO/ LANCHE / DEMANDAS DA ENFERMAGEM						
15H30 ÀS 17H	Dentista	Horticultura Informática	At médico	Horticultura Informática	15h 30 - 17h Ed. Física - Ens. Form Artesanato	15H30- 17H ATIVIDADES DE LAZER	14h às 17h Visita familiar Plantão Psicossoc Plantão Pedagógi
15H30 ÀS 17H	Grafite Guri Literatura Esporte Atend Téc.	Esporte Artes Plásticas Atend Téc.	Grafite Guri Literatura Ed. Física - Atend Téc.	Esporte Artes Plásticas Atend Téc.	Atend Técnico Organização e Limpe da Unidade Atendimento Téc.		
	17h -19h - Atendimento técnico						
17H30 ÀS 20H	Reunião equip gestora (mens	HIGIENIZAÇÃO PESSOAL / JANTAR / DEMANDAS TÉCNICAS COM ADOLESCENTES					
20H ÀS 21H	At. Recreativas jogos, filme,	At. Recreativas	At. Recreativas jogos, filme,	At. Recreativas	At. Recreativas jogos, filme, leitura	At. Recreativas	At. Recreativas
20H ÀS 21H	DEMANDAS DA ENFERMAGEM						
21H30 ÀS 22H	PREPARAÇÃO PARA DESCANSO						
22H	DESCANSO						

Anexo V: Apreciação deste trabalho feita pelo Professor Ruy no exame de Qualificação (em 03/08/2011)

Roberta:

Sua dissertação me reportou, desde logo, ao trabalho de Amit Goswami, denominado “O Ativista Quântico”, também presente em vídeo, que lhe recomendo assistir. Trata-se de um encontro da ciência com a espiritualidade de uma forma original e que vai repercutir em toda a sua reflexão...

Sim, ele desvela a realidade de nossa Vida como sendo o “Fazer” e o “Ser”...

O “Fazer”, no seu caso seria a aplicação das leis e currículos na Fundação CASA e o “Ser”, a vinda da criatividade para o cotidiano...

Ele distingue os dois movimentos na vivência dos seres vivos, um deles o movimento ascendente, que nos conduz a um “Fazer”... Os animais fazem tocas, ninhos e assim vai... Porém, o ser humano, com a criatividade, que é o movimento descendente, faz música, da uma aula, dança, enfim, transforma a realidade. O ponto de partida de todo sofrimento que você desvela com os jovens infratores, é a ignorância da existência do movimento descendente e, portanto da criatividade! Como enfrentar tal quadro?

Este é o desafio a quer você se propôs! Quando na página 63 você coloca a questão do “sentido” na vida dos jovens no trabalho que vem sendo realizado, exatamente você situa a questão da criatividade...

Viktor Frankl, que foi prisioneiro de um campo de concentração na Alemanha, na segunda guerra mundial, escreveu um livro denominado “Em busca de sentido”, que também lhe recomendo. Trata-se de um médico e psicólogo judeu, que perdeu sua família no extermínio levado a termo pelos nazistas... Pois bem, naquilo que pode ser considerado como absoluta falta de sentido existencial, Viktor foi atrás do “sentido” e sua obra diz desse “encontro”... Criou inclusive uma terapia presente até hoje denominada “logoterapia”... Escreveu outra obra que denominou “A presença ignorada de Deus”, que também recomendo a leitura.

Na verdade, nosso sistema educativo precisa vivenciar aquilo que Paulo Freire denominava de “conscientizar antes de alfabetizar”... Poucos o fazem... Os currículos, como você bem acentua em sua reflexão nas páginas 71 e seguintes, deixa isso claro, inclusive com

a “Fábula do Currículo” da referida página 71... Vê-se, então, o quanto nossas escolas ainda são “bancárias”... Ocorre, que numa entidade como a Fundação CASA, tal forma de educar vai pecar, realmente, pela absoluta falta de sentido...

Será preciso, que os educadores lá presentes, e você é uma delas que “acordou” para o problema, conduzam os processo buscando uma profunda conscientização dos educandos! Como fazê-lo? É sua grande questão...

Concordo com os termos teóricos oriundos do trabalho de Fazenda e com seu caminhar na direção da interdisciplinaridade, até porque abre espaço real para a presença do universo do saber!

Educar será sempre “tirar de dentro” do aluno antes de “trazer de fora”. É preciso um percurso que leve o educando a perceber a raiz de si mesmo, conducente ao autoconhecimento.

Para tanto, ele precisa entender o sentido de sua existência... O que ocorreu na história que o envolve e que o conduziu a ser um “prisioneiro” da Fundação CASA... Não apenas a história pessoal mas, a História maior que caminhou desde as situações de escravidão de tantos seres humanos até este momento, com os desequilíbrios econômicos e sociais. Fazê-los entender que há um avanço, mas ainda há um caminhar fundamental e que ele é parte desta história... É preciso que ele perceba o “sentido” de suas vivências, passando por questões como sexualidade, alimentação, uso de drogas, espiritualidade, saúde, tecnologia e assim vai...

Quando digo isto não me refiro somente à vinda de um médico, no caso da sexualidade, para falar de AIDS ou uso de camisinha, mas sim trazer uma consciência de que assim como a visão, a audição ou o tato, a sexualidade é uma parte integrante de um ser humano, para ser assumida conscientemente.

É preciso ele entender que sua família sofreu uma educação em que tais questões não eram consideradas e, portanto, ele não teve em casa as informações que agora está recebendo...

Há que se deixar claro que o grande drama da humanidade parte da ignorância de si mesmo... A famosa frase de Jesus Cristo quando em sua morte afirma: “Pai, perdoai porque eles não sabem o que estão fazendo”...

Os jovens precisam perceber que eles não tem “culpa” da ignorância presente em suas vidas, que os conduziu a comportamentos inadequados...

Assim, a grande tarefa é trabalhar o histórico de tal ignorância e situá-los diante do sentido de suas vidas!

A poesia que você transcreve nas páginas 82 e 83 diz muito do que estou aqui situando! A citação da obra de Fazenda na página 84 também!

Na página 85 você vai exatamente apontar para a necessidade de repensar o currículo!

Na página 86, quando você afirma que a escola traz respostas para perguntas que os alunos não fizeram, também deixa claro a importância de irmos ao encontro da busca de sentido que os jovens fazem, como qualquer outro ser humano...

Será necessário provocar as perguntas dos jovens na sua falta de percepção do sentido buscado... Por que estou aqui? Por que nasci nesta situação? Por que caminhei para as drogas? E assim vai...

Será fundamental não só provocar as perguntas, mas também trabalhar o sentido profundo, como já disse, daquilo que ele vivenciou em seu caminho.

O jovem precisa entender que ele faz parte de um quadro muito mais amplo existencial e que talvez nesse momento ele esteja começando a busca dos porquês do ocorrido em sua vida...

A Arte será, sim, fundamental neste trabalho, como você também acentuou. Observe que a Arte será um ponto de partida para a criatividade referida por Goswami, como assim mencionei.

Será mesmo um momento do despertar para sua identidade. Os jovens internos, como aliás quaisquer alunos em distintas situações precisam perceber sua singularidade.

Na situação da Fundação CASA, tal percepção é fundamental, dada uma “indicação” de que eles formam uma “massa de desordeiros”. Caberá ao educador, seja através da Arte, seja pelo mergulho profundo na temática que envolve suas histórias, como já referido, levá-los a tomarem consciência de si mesmos, para um recomeço de um novo caminhar.

Sinto, Roberta, que você está “preparada” para marcar um fundamental momento na História da Educação trazendo para sua atividade inovações que poderão trazer profunda diferença na vida dos jovens reclusos.

Sinto que as várias citações presentes em seu trabalho vão na direção daquilo que estou trazendo para sua reflexão e disponho-me a ajudá-la na medida em que for necessário.

Parabéns à sua orientadora e a você pelo assumir tal desafio! Junto um texto poético para enfrentar a Utopia referida no fim de sua dissertação.

Até sempre! Ruy.

Utopia

Buscar no intimo de si mesmo
Uma crença
Uma esperança
Uma saída para o ato de educar

Cansamo-nos do “todo dia tudo sempre igual”
Há que haver uma saída além dos livros
Além das teorias
Além do consumismo educacional...

Há que buscar essa saída lá atrás...
No dia em que “decidimos” ser professores...
No dia, em que presentes a nossa juventude, sonhávamos.
Acreditávamos

Por que desistimos?
Por que não lutamos?
Quem roubou nossa utopia?
Quem nos furtou a “Vida” a ser vivida?

O primeiro passo rumo a uma nova Educação é o resgate daquilo
Que um dia sonhamos...
Que um dia nos trouxe à Educação...
Nos fez acreditar que era nossa Utopia...

O convite que faço é juntos resgatarmos nossos sonhos
Escaparmos da tirania dos “vestibulares” apresentados como fim
último do processo educativo
Escaparmos dos políticos que nunca sonharam educação...
Acordarmos para nossos velhos sonhos guardados “no mais
dentro”...
Até sempre!

Anexo VI: Apreciação deste trabalho feita pela Professora Ana Taino no exame de Qualificação (em 03/08/2011)

Roberta,

Uma vez resgatando aspectos ontológicos de minhas práticas pude transitar com mais tranquilidade entre o real e o utópico, entre o executado e o sonhado. Pude assim, ousar em trazer idéias românticas para esse estudo, não negando, dessa forma, quem eu sou e o que fez com que eu me apaixonasse pela Educação (SOUZA, 2011, p.16).

Iniciei minha análise me apropriando de sua fala, mencionada acima, e questionando o motivo de sua ousadia e de sua preocupação com o que chamou de idéias românticas.

Por que idéias românticas?

- Por que se revela nos seus agradecimentos?
- Por que acredita na possibilidade de mudança?
- Por que tem a humildade de dedicar seu estudo aos adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas?
- Por que acredita nos seus alunos e nos seus pares?
- Por que respeita seu aluno buscando uma educação que faça sentido a ele?
- Por que não se demite do seu ofício de sonhar?
- Por que acredita na possibilidade de construção de uma educação humanizadora e emancipatória?
- Por que tem um coração aberto para o aprender?
- Por que acredita na parceria, na partilha como nos ensina Fazenda?
- Por que ousou descrever o ENCONTRO e o DESENCONTRO consigo mesma, com suas marcas, com a docência, com a pesquisa, com a interdisciplinaridade e com as atividades educativas na Fundação CASA?
- Por que sonha em tornar-se de fato uma educadora?

Assim, concluo minha leitura destacando que já é uma EDUCADORA comprometida com as necessidades de seus alunos e pautando sua prática na humanização e no reconhecimento da emancipação do ser humano.