

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

ROSELY MARIA APARECIDA MACHADO

**EDUCAÇÃO, CURRÍCULO ESCOLAR E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE ADOLESCENTES ATENDIDOS PELO CENTRO
DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CREAS/ES
(2010-2014)**

**VITÓRIA
2015**

ROSELY MARIA APARECIDA MACHADO

**EDUCAÇÃO, CURRÍCULO ESCOLAR E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE ADOLESCENTES ATENDIDOS PELO CENTRO
DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CREAS/ES
(2010-2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Márcia Barros Ferreira Rodrigues

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Machado, Rosely Maria Aparecida, 1967-
M149e Educação, currículo escolar e violência simbólica : um estudo
de caso sobre adolescentes atendidos pelo Centro de Referência
Especializado de Assistência Social–CREAS/ES (2010-2014) /
Rosely Maria Aparecida Machado. – 2015.
267 f. : il.

Orientador: Márcia Barros Ferreira Rodrigues.
Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Currículos. 2. Adolescentes e violência. 3. Educação. 4.
Ciência política. 5. Medidas socioeducativas. I. Rodrigues, Márcia
Barros Ferreira. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 93/99

ROSELY MARIA APARECIDA MACHADO

**EDUCAÇÃO, CURRÍCULO ESCOLAR E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE ADOLESCENTES ATENDIDOS PELO CENTRO
DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CREAS/ES
(2010-2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Aprovada em ____ de _____ de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Márcia Barros Ferreira Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Antonio Donizetti Sgarbi
Instituto Federal do Espírito Santo

A meu marido, Antônio Carlos, e a meu filho, Antônio Victor, por acompanharem toda a jornada para a construção deste trabalho, sempre proporcionando condições favoráveis para os momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e luz em todos os momentos.

À professora doutora Márcia Barros Ferreira Rodrigues, pelo apoio, orientações e esclarecimentos.

A João Machado, pela confiança e credibilidade.

À bolsista Shirley Conceição Vita, pela colaboração, compromisso e dedicação.

Aos funcionários do NEI (Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias/Ufes) João e Cláudio, que sempre estiveram prontos a ajudar.

Aos funcionários da Semas, pelo acesso concedido aos CREAS.

Aos funcionários do CREAS (Vitória-ES), pela atenção e boa vontade.

Aos professores e professoras do curso de mestrado do PPGHIS, pelos desafios propostos.

Aos colegas de turma, pelas conversas, discussões e esclarecimentos.

À colega de turma Maria Rita Sales Régis, pelo companheirismo.

Aos funcionários do PPGHIS, pelo carinho e atenção.

Às professoras Rosalba Lima Coutinho, Emanuely Carneiro Antunes, Marcia Rachel Carvalho de Campos Bueno, Cátia Aparecida Palmeiras, alunos e alunas da Escola Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, que muito contribuíram com as entrevistas concedidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores doutores Antonio Donizetti Sgarbi e Sebastião Pimentel Franco, que muito enriqueceram esta pesquisa.

À professora Reijane Pandolfi, que sempre esteve disposta a prestar socorro.

Aos meus pais, irmãos, irmãs, sogra, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pelos momentos de descontração.

Ao meu marido e filho, pela união, companheirismo e compreensão.

A todos que, de maneira direta ou indireta, possibilitaram a realização desta pesquisa.

“O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Tomaz Tadeu da Silva

RESUMO

Esta dissertação inscreve-se no debate sobre educação e política, voltado para análise da relação entre educação, currículo escolar e violência simbólica, na perspectiva do adolescente entre 12 e 17 anos que cumpre medida socioeducativa no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS de Vitória (ES). Tem por objetivo analisar e refletir sobre a inadequação curricular no que se refere às expectativas desses adolescentes. A hipótese sustentada é que há inadequação curricular de um modo geral e, em particular, para atender à condição dos alunos em cumprimento de medida socioeducativa. A pesquisa demonstra que existe uma discrepância grande entre a regulamentação das medidas e a prática no cotidiano escolar desses adolescentes, e um dos grandes entraves para essa adequação é a ausência de protagonismo, ou seja, os professores que trabalham com esses adolescentes e o próprio adolescente não foram ouvidos para a formulação das propostas. Resultado disso é uma escola totalmente desinteressante para esses adolescentes e ineficaz do ponto de vista pedagógico. Teoricamente, o fio condutor desta análise teve como base a violência simbólica a partir de Bourdieu e Passeron e as discussões feitas por Apple e Candau.

Palavras-chave: Currículo. Medidas socioeducativas. Violência simbólica. Educação. Política.

ABSTRACT

The present work is part of the debate on education and policy and is aimed at analyzing the relationship between education, school curriculum and the symbolic violence in the adolescent perspective of those who meet social-educational measures in the CREAS of Vitória (ES). It aims to analyze and reflect on the curriculum inadequacy in relation to the expectations of these adolescents. The supported hypothesis is that there is generally an inadequate school curriculum, mainly to meet the condition of those students who are under social-educational measures. The research shows that there is a large discrepancy between the regulation of measures and the practice in everyday school life of these adolescents. One of the major obstacles for this adjustment is the absence of leadership, that is, teachers who work with these young people, and the adolescents themselves have not been heard for the formulation of proposals. The result is a totally uninteresting school for them and also ineffective from a pedagogical point of view. In theory, the common theme in the analysis was based on the symbolic violence from Bourdieu and Passeron together with the discussions made by Apple and Candau.

Keywords: Curriculum. Social-Educational Measures. Symbolic Violence. Education. Policy.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Centros de Referência Especializados de Assistência Social ...	51
Gráfico 1 – Quantidade de adolescentes com MSE por CREAS	53
Gráfico 2 – Adolescentes segundo a etnia	54
Gráfico 3 – Adolescentes segundo o sexo	55
Gráfico 4 – Idade dos adolescentes com MSE.....	55
Gráfico 5 – Situação da MSE	56
Gráfico 6 – Situação escolar dos adolescentes com MSE	57
Gráfico 7 – Por que você vai para escola?.....	68
Gráfico 8 – Matrícula escolar.....	69
Gráfico 9 – Alunos que gostam ou não da escola	69

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AP – ação pedagógica

AuP – Autoridade Pedagógica

CEB – Câmara de Educação Básica

CNACL – Cadastro Nacional de Adolescente em Conflito com a Lei

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

Conanda – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

Cras – Centro de Referência da Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CFE – Conselho Federal de Educação

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

ES – Espírito Santo

GT MSE LA PSC – Grupo de Trabalho de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços

LA – Liberdade Assistida

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Loas – Lei Orgânica da Assistência Social

MSE – Medida Socioeducativa

NEC – Núcleo de Estudos de Currículo

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

Semas – Secretaria Municipal de Assistência Social

Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

Sipia – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência

Suas – Sistema Único da Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

TP – Trabalho Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CURRÍCULO ESCOLAR	21
2.1 Uma abordagem histórica	21
2.2 Função social do currículo.....	28
2.3 Currículo enquanto direito social	32
2.4 Adolescente em conflito com a lei e sua inserção no ambiente escolar.....	37
3 DESAFIOS DO PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO E DA LEGISLAÇÃO E SEUS EFEITOS PARA A EDUCAÇÃO: CASO VITÓRIA-ES	44
3.1 Perfil dos adolescentes do CREAS de Vitória.....	52
3.2 A legislação e o compromisso com a justiça social.....	57
4 EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E PODER	66
5 CURRÍCULO ESCOLAR E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	74
5.1 Por que violência simbólica?	76
5.2 Violência simbólica nas práticas cotidianas da escola	78
5.3 Oposição, conflito e resistência à cultura hegemônica.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	118
APÊNDICE A – Questionários.....	119
APÊNDICE B – Entrevistas.....	144
ANEXOS	184
ANEXO A – Mapa da violência 2014.....	185

ANEXO B – Manual da Secretaria Municipal de Assistência Social.....	186
ANEXO C – Solicitação Semas.....	212
ANEXO D – Termo de Responsabilidade e Compromisso	213
ANEXO E – Carta de apresentação	214
ANEXO F – Adolescentes em MSE – Tabelas CREAS Vitória	215

1 INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação se insere no contexto educação e política, e o objeto é a relação entre educação, currículo escolar e violência simbólica, numa perspectiva histórica entre adolescente que cumpre medida socioeducativa no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS de Vitória (ES) a partir de um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, no período de 2010–2014. O recorte temporal se justifica pelo processo de regulamentação das medidas socioeducativas que começou a vigorar a partir da Lei nº 12.594/12.

Embora a medida socioeducativa tenha sido regulamentada por essa lei, no período anterior a 2012 já estava prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90). A pesquisa tem por objetivo fazer uma análise e uma reflexão acerca da inadequação curricular no que se refere à perspectiva do adolescente entre 12 e 17 anos e que se encontra em cumprimento de medida socioeducativa. Propomos discutir a atividade curricular no Brasil, em especial a partir do processo de redemocratização do país, período em que as discussões sobre direitos sociais enfatizaram as reivindicações populares e as demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Nesse sentido, muitas foram as discussões acerca do paradoxo inclusão/exclusão, o que também tornou crucial o debate sobre a ampliação do acesso à escola e da qualidade da educação.

Nos últimos anos, ocorreram muitas reformulações curriculares nos diversos níveis de ensino, e isso está associado às novas percepções do currículo, ou seja, além de ser componente central do procedimento da educação institucionalizada, ele passou a ser concebido como um locus por onde perpassam as relações sociais e humanas dentro e fora do espaço escolar. Então, ele não pode mais ser pensado como um espaço neutro, pois se insere em meio à complexidade, conflitos e tensões vividas na sociedade contemporânea.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, visou atender a previsões constitucionais e resultou de um longo

processo de tramitação que se iniciou em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Foram oito anos de tramitação no Congresso Nacional e, finalmente, em 20 de dezembro de 1996, sob o número 9.394, foi sancionada e promulgada.

Dito isso, as novas condições políticas e culturais exigiram a preocupação com a necessidade de se estabelecer novos parâmetros para o conhecimento escolar. A partir desse momento, a busca pela qualidade da educação se inseriu numa discussão para além de uma visão meramente instrumental da organização curricular. Ela desencadeou a necessidade de garantir igualdade de acesso ao ambiente escolar.

Essa nova lei nacional da educação traçou, entre outras coisas, os princípios educativos, especificou os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional.

Nesse sentido, a educação, que visa ao comprometimento com a igualdade de acesso à escola e permanência das camadas menos favorecidas da população, buscou reduzir a evasão, a repetência e a distorção idade/ano/série nas unidades de ensino, de modo a tornar possível o sucesso de todos.

Diante disso, devo dizer que o interesse pelo tema é proveniente da minha experiência como pedagoga da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo. Chamou-me atenção a ação desarticulada da escola em relação ao atendimento dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social, uma vez que fazem parte dessas medidas a matrícula e a permanência em uma instituição oficial de ensino. Além disso, existe uma grande quantidade de alunos que deixam a escola antes do término do ano letivo. Em muitos casos, esses alunos apresentam distorção idade/ano/série, e entre eles estão também aqueles que cumprem medidas socioeducativas. Então, a preocupação maior é com o fato de que se encontram fora da escola exatamente aqueles que mais precisam dela.

A hipótese que sustentamos é que há inadequação curricular de um modo geral e, em particular, para atender à condição dos alunos em cumprimento de medida socioeducativa. Nossa pesquisa demonstra que existe uma discrepância grande entre a regulamentação das medidas e a prática no cotidiano escolar desses adolescentes. Um dos grandes entraves para essa adequação é a ausência de protagonismo, ou seja, os professores que trabalham com esses adolescentes e o próprio adolescente não foram ouvidos para a formulação das propostas. O resultado disso é uma escola totalmente desinteressante para esses adolescentes e ineficaz do ponto de vista pedagógico.

Metodologicamente, optamos por um estudo de caso, aplicamos um questionário prévio para formulação das entrevistas semiestruturadas com o público-alvo. Teoricamente, o fio condutor na nossa análise teve como base a violência simbólica a partir de Bourdieu e Passeron (1992) e as discussões feitas por Apple e Candau (1989).

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente abordamos no capítulo I algumas questões históricas que contribuíram para os direcionamentos dados à educação e, conseqüentemente, ao currículo. Em seguida, tratamos das possíveis visões e teorias que influenciaram e ainda influenciam as diferentes concepções de currículo. Tratamos também de algumas orientações legais que, paralelo ao processo de redemocratização, buscaram viabilizar a garantia de qualidade, de acesso, de permanência e de inclusão à educação. Nesse sentido, fizemos algumas considerações sobre a eficácia dessas leis e das possíveis articulações entre as orientações dadas à educação e a regulamentação que trata das medidas socioeducativas.

Diante disso, tendo como referência a década de 1990, percebemos que as mudanças ocorridas na educação também estão vinculadas a questões sociais, políticas e econômicas. Então, observamos que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino médio passou a compor a educação básica e a ter caráter de formação geral. No entanto, a formação profissional teve sua forma de oferta flexibilizada e regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646/97. Enquanto a LDB sinalizava para a formação

profissional integrada à formação geral, o decreto e a portaria passaram a proibir essa formação e também estabeleceram uma forma fragmentada e aligeirada de formação profissional, tudo isso sob a justificativa de atender às necessidades do mercado. Em outras palavras, como houve o redimensionamento econômico e político que alterou o processo industrial, a vida social e política, novos rumos foram dados à educação, especialmente ao ensino médio.

No capítulo II, avaliamos algumas mudanças legais obtidas com o processo de redemocratização do Brasil e a eficácia de alguns desses dispositivos, inclusive, tendo como foco a importância que passou a ter a palavra cidadania. Como a pesquisa está voltada para as condições dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, analisamos a eficácia da regulamentação que dispõe sobre tais medidas, ou seja, quais as garantias, determinações e proibições previstas em lei que são cumpridas, visto que uma das condições dessas medidas diz respeito à matrícula e frequência obrigatória em determinada instituição oficial de ensino, e a possível articulação entre diretrizes curriculares, LDB e a regulamentação que trata das medidas socioeducativas. Para conhecermos melhor esses adolescentes, fizemos a análise do perfil e da condição deles, bem como da efetivação do acesso e permanência no espaço escolar.

Além disso, analisamos como a violência simbólica se manifesta no sistema escolar como imposição arbitrária dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados, segundo a visão de Bourdieu e Passeron (1992). Para eles, a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais, e que, por meio da reprodução cultural, contribui-se para a reprodução social, ou seja, é pela reprodução da cultura dominante que se garante a reprodução mais ampla da sociedade.

Em seguida, analisamos os resultados dos questionários aplicados, por meio dos quais esses adolescentes responderam à pergunta referente ao que contribui ou não para o atendimento de suas expectativas e interesses em relação à escola, de acordo com o ensinamento de Rodrigues (2009). Esse questionário apresentou questões voltadas, especialmente, para a percepção e o interesse dos adolescentes em cumprimento de MSE em relação à escola.

No capítulo III, foi apresentado o resultado das entrevistas semiestruturadas realizadas com o público-alvo e com alguns professores que trabalham na unidade de ensino em que atuo como pedagoga. Essa entrevista teve como foco principal a percepção, tanto dos adolescentes como dos profissionais, da forma como o currículo vem sendo estabelecido, os desafios para o aluno, assim como para o professor, as contradições e quais as sugestões para melhoria.

Nas considerações finais, procuramos elucidar os possíveis motivos relacionados a questões curriculares que contribuem para o fracasso escolar e/ou abandono da escola por esses adolescentes, em especial aquele que cumpre medida socioeducativa.

2 CURRÍCULO ESCOLAR

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2000, p. 26-27).

2.1 Uma abordagem histórica

Historicamente, no Brasil, as primeiras preocupações com currículo aconteceram a partir da década de 1920. Momento que coincidiu com o “entusiasmo pela educação” que, segundo Saviani (1994), representa a fase da “escola como redentora da humanidade”, que sobre pano de fundo das ideias liberais advoga-se a questão da extensão universal do processo de escolarização como instrumento de participação política. A partir da década de 1930, com o advento do escolanovismo¹, as preocupações educacionais deslocaram-se do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. Saviani afirma que o escolanovismo é assim explicado:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1995, p. 20-21).

Então, desde 1930 o movimento voltado para a Escola Nova começou a controlar a burocracia educacional oficial, tornando-se a concepção dominante. Ela trouxe consigo a renovação do ensino, especialmente na Europa, na América e no Brasil,

¹ O escolanovismo ou pedagogia nova surgiu como uma tentativa de equacionar os problemas gerados pela pedagogia tradicional. Nascida das experiências de educação com portadores de necessidades especiais (Decroly e Montessori), foi estendida a seguir como uma proposta para o âmbito escolar como um todo. Concebe assim o marginalizado, não como um ignorante, mas como alguém que foi rejeitado pelo sistema escolar e pela sociedade. À escola cabe a função de reintegrar o aluno ao grupo, tomando-o como centro do processo ensino-aprendizagem. (SAVIANI, 1995, p.19).

mudando o eixo das discussões na educação. Passou-se a acreditar que ela seria a maior responsável pelas transformações sociais, e que o desenvolvimento industrial traria, automaticamente, a democratização econômica. Assim, o idealismo é a grande deficiência teórica dessa época, porque, para a Escola Nova, a transformação se daria pela educação.

Além disso, uma forte dose de ingenuidade política fazia com que os educadores dessa época acreditassem no Estado, aceitando colaborar com ele para viabilizar suas propostas educacionais. Mas, a partir de 1950, começou a surgir um sentimento de frustração, pois a pedagogia nova revelou-se ineficaz para resolver a questão das desigualdades sociais.

A vertente tecnicista surge na época do avanço do sistema industrial. Está, portanto, ligada à questão da automação e da divisão do trabalho. Cabe à escola a organização de um processo instrucional que possibilite ao indivíduo o domínio de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos úteis e necessários, para que atuem no sistema social total. Com enfoque curricular correspondente – a tecnologia do ensino – tem como preocupação central a eficiência dos meios técnicos.

No Brasil, essa tendência teve seu auge no período do Regime Militar, com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica desse regime, inserindo a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tende a agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação de vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência. (SAVIANI, 1995, p. 26).

Portanto, essas duas vertentes, ou seja, a escola nova e a tecnicista, representaram diferentes interpretações dos momentos sociais, políticos e econômicos que se desenrolavam e, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava no Brasil. As duas tendências, junto

aos vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos 20 até o final da década de 1960 e início da década de 1970. “As mudanças ocorridas nesse período conduziram, ainda que não mecanicamente, a predomínios, conflitos e alianças temporárias, que configuraram, então, as feições dos processos de escolarização e de desenvolvimento curricular.” (KLIEBARD, apud MOREIRA, 1995, p. 12).

É a partir de meados da década de 1970 que muitas críticas irão surgir em relação às teorias de educação predominantes e, principalmente, à teoria que tenta adequar teorias econômicas à educação, ou seja, a Teoria do Capital Humano. Essa teoria se constitui em um dos suportes ideológicos do Regime Militar, uma vez que a palavra de ordem passou a ser “racionalização”, não só do sistema produtivo, mas de todos os setores da vida social, a ser obtida por meio do desenvolvimento tecnológico e da administração científica.

[...] a educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação das forças do trabalho, do que decorria a maximização da produção e a redistribuição de renda ao mesmo tempo; a educação foi vista como fator de desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado. Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado. (KUENZER, 1992, p. 42-43).

Vários estudos e pesquisas desenvolvidos a partir de 1975 analisaram a política educacional adotada até esse período, tendo como base o referencial dialético, e que deram origem a novas interpretações sobre educação. Nesse período, grandes foram as influências das traduções das obras de Bourdieu e Passeron (1992), dos estudos de Baudelot e Establet (1971) e Althusser (1974). Nesse sentido, no Brasil, foram marcantes as obras de Rossi, Freitag, Warde e Nosella.

Rossi (1978) mostra o papel desempenhado pela educação capitalista enquanto instrumento de ampliação da capacidade de produção da força de trabalho, geradora de excedentes crescentes para os dominadores, desmitificando seu caráter messiânico atribuído à educação, que é conservador, pois serve ao capital.

Freitag (1978), em sua dissertação de mestrado *Escola, estado e sociedade*, faz uma análise sobre a realidade educacional brasileira, sobretudo entre o período de 1964-1975. Nessa obra, ela procura explicar a educação brasileira, fazendo uma análise retrospectiva da sociedade e do Estado brasileiro, mostrando a relação entre o desenvolvimento econômico-político-social e a educação, e destaca que o papel do Estado é o de mediador dos interesses da classe dominante.

Em outra parte do seu trabalho, ela mostra que a ideologia dominante também está presente nas leis e que é inculcada através da educação, mas ao mesmo tempo é modificada e transformada na prática, percebendo-se, assim, que a relação entre escola, Estado e sociedade não é mecânica (escola reproduzindo Estado e sociedade), mas contraditória (possibilitando à escola o exercício da contra-hegemonia).

Warde (1977), em sua dissertação de mestrado *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*, confronta os pareceres 45/72 e 76/75 emitidos pelo Conselho Federal da Educação (CFE)² com o objetivo de mostrar que a dicotomia entre teoria e prática na educação brasileira é derivada da estrutura de classes da nossa sociedade. Assim, sob a falsa aparência de universalização do ensino, a escola reproduz a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, o que é inerente à sociedade capitalista.

Warde (1977) enfatiza que o Parecer n° 45/72 propõe um ensino profissionalizante inspirado nas escolas técnicas industriais, articulando atividade intelectual e manual, mas não tem nenhuma condição concreta que permita sua viabilização, ou seja, essa articulação é negada pela realidade. Mostra, ainda, que o Parecer n° 76/75 proclama a unidade entre pensamento e ação, mas dilui a profissionalização na educação geral. Isso significa a separação entre teoria, que é função da escola, da prática, que é função da empresa.

Nosella (1993), em sua dissertação *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, mostra como os livros, em especial os didáticos, estão impregnados

² O Conselho Federal de Educação (CFE) foi sucedido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), criado pela Lei n° 9.131, de 24 de novembro de 1995.

de ideologia da classe dominante. Para ela, essa ideologia é facilmente incorporada, pois a criança possui grande potencial de assimilação e pouca criticidade. Além disso, ela aponta alguns estereótipos que servem para mostrar os mecanismos utilizados na manutenção da ordem, levando a classe desfavorecida ao conformismo e acomodação.

Apesar do enorme esforço desses autores para analisar e detectar os meios através dos quais a educação acaba por reproduzir e manter as estruturas vigentes, muitas foram as críticas feitas a essas análises. Em primeiro lugar, por acreditarem que a escola reproduz as relações e imposições do sistema capitalista, e, em segundo lugar, por não perceberem que, se a escola reproduz essa relação, ela irá reproduzir também suas contradições, o que contribui para que essa reprodução não seja tão mecânica e eficaz como pensado.

Sendo assim, essa visão será denominada crítico-reprodutivista, uma vez que percebe que a educação possui determinantes sociais, porém acredita na reprodução puramente mecânica desses determinantes.

Para Saviani, a teoria crítico-reprodutivista chega à conclusão que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade, por isso o nome crítico-reprodutivista. Ressalta, também, que essa teoria não possui uma proposta pedagógica. Segundo ele,

elas se empenham tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se em mostrar a necessidade lógica social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais. (SAVIANI, 1995, p. 26).

A partir da década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e outros acontecimentos mundiais, como o enfraquecimento da Guerra Fria, essa visão começou a perder espaço, começaram a surgir tendências com outros fundamentos críticos. As reformas curriculares geradas nesse contexto expressavam, por um lado,

o anseio de amplos segmentos da população de participar mais diretamente dos assuntos que diziam respeito aos interesses mais gerais em todas as esferas.

Apoiados nessa visão, dois grupos nacionais se destacaram: pedagogia histórico-crítica (Demerval Saviani) e a pedagogia libertadora (Paulo Freire). Enquanto isso, influências pedagógicas internacionais, especialmente as francesas e as inglesas, ganharam mais destaque no Brasil, e isso não mais acontecia por processos oficiais de transferências, mas pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros preocupados em buscar referência no pensamento crítico. Nesse sentido, interessa-nos nessa discussão a possível contribuição que podemos identificar nesse debate.

Segundo Silva (2011), a epistemologia que fundamenta a perspectiva curricular de Freire está centrada numa visão fenomenológica do ato de conhecer como “consciência de alguma coisa”. É essa consciência, não apenas das coisas e das próprias atividades, mas também a consciência de si mesmo, que distingue o ser humano dos animais. Para ele, o que Freire chama de “conceito antropológico de cultura” significa entender a cultura como criação e produção humana, sem distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre “alta” e “baixa” cultura. A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Portanto, não faz sentido falar em “cultura”, mas em “culturas”. Silva afirma que essa definição de cultura de Freire traz importantes implicações curriculares.

Silva (2011) nos afirma também que Saviani, assim como Freire, não pretendia elaborar uma teorização de currículo, mas em sua teorização acabou por focalizar questões que pertencem legitimamente ao campo dos estudos curriculares. Uma dessas questões trata da separação entre educação e política. Além disso, para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que dele se apropriaram. Há em sua teorização uma evidente ligação entre conhecimento e poder.

A formação para a cidadania ganhou especial ênfase no final da década de 1980 em decorrência das mudanças políticas e sociais da sociedade brasileira, passando, inclusive, a impregnar os diferentes componentes curriculares, dando especial destaque à luta pela redemocratização da sociedade.

Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais "o povo quer isto ou aquilo", diz-se "a cidadania quer". Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã. Havia ingenuidade no entusiasmo. Havia a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional. (CARVALHO, 2002, p. 7).

Paralelo a isso, iniciava-se a tentativa de compreensão do desenvolvimento do campo curricular no Brasil em estudos históricos, que se tornou uma das temáticas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenado por Antônio Flávio B. Moreira.

Nessa época, os debates voltavam-se para a preocupação com os elevados índices de evasão e repetência de crianças das classes populares na escola de primeiro grau. Diante disso, passou-se a questionar o conteúdo escolar, sua utilidade e validade para os alunos das camadas mais pobres da população.

Na teorização educacional desse período, muitas discussões aconteceram voltadas para a preocupação com currículo e conhecimento. Aprofundou-se em questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdo constitutivo do currículo; às relações entre ação comunicativa, processos de críticas aos conhecimentos emancipatórios; à necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, método e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento geral do currículo como construção social do conhecimento, além de processos de seleção de conteúdo constitutivo do currículo.

Moreira (2004), em sua obra *Currículo: questões atuais*, menciona a obra de McLaren (1993) na qual ele afirma que a década de 1980 testemunhou o desenvolvimento na teoria educacional, o que possibilitou novas formas de entender as conexões entre currículo e as relações de poder na sociedade mais ampla. A

década de 1990 presencia uma reestruturação desse trabalho. Há um refinamento das categorias usadas, o que favorece a construção de uma arqueologia do conhecimento que compreenda mais profundamente os interesses presentes nesse conhecimento, ou seja, a forma pela qual o conhecimento é produzido em ambientes institucionais, em práticas sociais, em formações culturais e em contextos históricos específicos.

A despeito de termos o início do processo de redemocratização na década de 1980, somente no início da década de 1990 é que acontecerá toda a reestruturação das diversas instâncias da sociedade, inclusive da educação. Essa reestruturação teve como marco inicial a reelaboração da Constituição de 1988.

2.2 Função social do currículo

Paralelo a esses momentos históricos de construção do currículo, foram se desenvolvendo suas teorias e se definindo de acordo com as percepções e visões de mundo em questão. Sua divisão se faz necessária para percebermos as devidas definições, porém é importante ressaltar que elas não acontecem numa perspectiva evolutiva, mas voltadas para a concepção dialética da realidade.

De acordo com Silva (2001), as teorias do currículo são um conjunto de representações, imagens, reflexões, signos, que produzem e descrevem uma realidade sobre o que significa currículo. Elas organizam e estruturam a forma como o homem percebe e concebe a realidade e se caracterizam por seus conceitos que enfatizam:

- a) teorias tradicionais: denominaram currículo como um conjunto de disciplinas organizadas dentro de um sistema temporal que define saberes que devem ser transmitidos aos alunos. Com a finalidade de sistematizar a educação, enfatizam o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos;

- b) teorias críticas: anunciam o respeito às diferenças, à diversidade cultural, à liberdade dos grupos majoritários ou minoritários, às culturas locais. Por isso a ênfase é na ideologia, reprodução cultural e social, poder da classe social, capitalismo, relações sociais de produções, conscientização, emancipação, currículo oculto, resistência;
- c) teorias pós-críticas: abordam a superação de verdades totalizantes e absolutas, democratização da cultura, as diversidades culturais, pulverização social, entre outras. A ênfase é na identidade, alteridade, subjetividade, significação e discurso, saber e poder, representação cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Analisando essas teorias através da definição de currículo, percebemos que elas atribuem à escola diferentes papéis, trazem em si diferentes condicionamentos sociopolíticos que determinam diferentes concepções de homem e de sociedade, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, a relação professor x aluno, aprendizagem, entre outros, o que denominamos função social do currículo.

A teoria tradicional vê a escola como instrumento de disseminação de conhecimentos, do saber sistematizado, a fim de que os homens se conformem ao ideário definido como universal. O conhecimento é algo que o aluno recebe e incorpora.

Essa teoria surgiu no contexto do processo de industrialização, movimentos migratórios, massificação da escolarização, racionalização da construção, desenvolvimento e testagem dos currículos. Com isso, a escola torna-se via de adaptação dos preceitos mercadológicos, base do controle de resultados e da explicitação de objetivos visando à formação para base mercantil.

Nos Estados Unidos, após a Guerra Civil, a economia passou a ser dominada pelo capital industrial. A partir daí, fez-se necessário aumentar as instalações e o número de empregados. Isso impossibilitou a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural, tornando o processo de produção mais

socializado e complexo. A escola passou a ser vista como capaz de facilitar a adaptação das novas gerações às mudanças econômicas, culturais e sociais.

Diante dessa situação, o currículo passa a desenvolver sua função social como instrumento de controle, responsável por garantir a ordem, a racionalidade e a eficiência de mercado.

A teoria tradicional procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população. Silva (2011) explica que essa teoria teve como principal representante Bobbit, que escreveu sobre o currículo em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massa para garantir que sua ideologia fosse mantida. Sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial.

Em meio aos muitos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos de 1960 em todo o mundo, surgiram as primeiras mobilizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicional, entre elas as concepções sobre currículo. As teorias críticas preocupavam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender o que o currículo faz. No desenvolvimento desses conceitos, percebeu-se uma ligação entre educação e ideologia.

Historicamente podemos citar situações como racismo, desemprego, violência, crime, condições precárias de moradia, delinquência, bem como o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã. Isso resultou numa série de revoltas e questionamentos, inclusive, sobre o verdadeiro papel da escola. Com a insatisfação e alguns acontecimentos desfavoráveis, novas concepções foram se desenvolvendo, principalmente, na Europa.

No final da década de 1970, novas tendências começaram a surgir, favorecendo a análise e compreensão de outras questões. O foco da discussão passou a ser a sociedade capitalista e o papel da escola na preservação dessa sociedade. Nos

Estados Unidos, os estudos de professores estavam mais ligados ao Departamento de Currículo e Instrução e na Inglaterra conceberam como sociologia do currículo.

As teorias críticas surgiram dos questionamentos feitos à teoria tradicional. Inicialmente argumentam que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder. Isso está implícito nas disciplinas e conteúdos que reproduzem a desigualdade social, o que faz com que muitos alunos saiam da escola antes mesmo de aprender as habilidades requeridas. Percebe-se o currículo como um campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de lutas. A luta por objetivos emancipatórios é intrínseca à teoria crítica. Daí que sua primeira consequência reclama pela transformação global da sociedade com a intensificação da luta à qual a teoria está ligada.

As teorias críticas desdobraram-se em múltiplas orientações teóricas: estruturalistas, existencialistas, psicanalíticas, fenomenológicas, e os ícones analíticos mais salientes foram, talvez, classe, conflito, elite, alienação, dominação, exploração, racismo, dependência, sistema mundial, teologia da libertação.

As teorias pós-críticas, por sua vez, propõem uma visão social, pessoal e individual baseada não na certeza positivista, mas na dúvida pragmática, a dúvida que vem de qualquer decisão que se baseia na experiência humana e na história local. A perda da certeza encoraja, se é que nos leva a dialogar e a comunicarmo-nos com os outros. Por sua vez, essa estrutura de comunicação dialógica pode conduzir a uma visão social diferente, aplicável às decisões relativas ao ensino e à política externa. Essa visão reconhece os direitos das outras pessoas e foge do conceito de “uma única maneira melhor” ou “certa”. Ela aceita a indeterminação inerente à complexidade e às múltiplas perspectivas. Ao mesmo tempo, busca uma integração do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros.

Diante do exposto, percebemos que o currículo assume diferentes concepções de acordo com o objetivo que se quer alcançar, com a visão de sociedade e de homem. Nesse sentido, Moreira diz 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. (MOREIRA, 2004, p.11).

Por isso, após entendermos a função social do currículo, acreditamos que a análise dos marcos legais explicitará a condução metodológica da interpretação dos dados empíricos do estudo de caso que apresentaremos a seguir.

2.3 Currículo enquanto direito social

Em termos econômicos, o período de 1979 a 1987 foi marcado pelo fim do *boom* econômico e por altíssimos índices de inflação. O processo de abertura política iniciado pelo presidente Geisel foi levado a cabo pelo presidente Figueiredo. A censura foi abolida, e isso favoreceu a literatura educacional crítica.

Nos anos 80, no Brasil, tivemos o aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades sociais, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo, entre outros.

A saída dos militares do poder marcou uma importante fase da história política brasileira ao colocar a redemocratização como uma das principais medidas a serem alcançadas. Renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura política. Muitos foram os debates e discussões voltadas para a garantia do interesse da população, inclusive daquela que havia sido excluída dos espaços sociais.

O processo de redemocratização do Brasil, juntamente à elaboração da Constituição de 1988, trouxe a necessidade de se repensar as políticas públicas e algumas instâncias sociais que reforçavam a exclusão, entre elas a educação.

Com isso, o discurso a favor das classes populares passa a fazer parte dos documentos oficiais, dentro do clima segundo o qual a nova ordem que se queria instalar no país tinha o compromisso de resgatar a imensa dívida social com os milhões de brasileiros excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário.

Para defender os interesses das classes populares forte foi a influência de Florestan Fernandes (1989a). Ele dedicou-se à causa da escola pública em dois períodos: o da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e o compreendido entre a Constituinte de 1987/1988 e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, até o ano de 1995. A partir dos estudos sobre a situação dos negros, Fernandes reorientou toda a sua pesquisa. Com isso, a evolução da sociedade de classes no Brasil passou a constituir o principal foco de seu interesse. Ao se dar conta da situação de vida das populações negra e mulata, o autor sente a necessidade de realizar estudos que, além de compreender a realidade, contribuam para sua alteração.

Embasado por seus estudos sobre o capitalismo dependente e a heteronomia cultural, Fernandes dedicou diversos trabalhos à problemática da reforma educacional nos anos de 1980 e 1990. Em *O desafio educacional*, ele nos mostra uma síntese de seu pensamento educacional nos anos de 1980: “um vulcão que parecia extinto”. Para ele, o que parece prioridade fundamental é “colocar trabalhadores, os excluídos e os oprimidos [...] nas malhas da rede escolar”. (FERNANDES, 1989a, p.9). Reconhece também que o principal desafio socialista na esfera educacional ainda é calibrado “pelas reformas burguesas da educação”.

Para isso, Florestan Fernandes defende que os subalternos não poderiam abrir mão da disputa pelos direitos sociais, e que, portanto, não se deve alimentar a ilusão de que as normas legais “resolvem”, por si mesmas, os dilemas sociais. Mas os pioneiros estavam certos: “elas criam deveres mínimos (do poder público [...]), estimulam a distribuição crescente das oportunidades educacionais e abrem aos trabalhadores canais de acesso a todos os níveis de ensino”. (FERNANDES, 1995a, p.26).

Nessa perspectiva, tornou-se crucial o debate sobre a ampliação do acesso e da qualidade da educação, o que foi positivado na Constituição de 1988, no que reza o

capítulo III da educação, da cultura e do desporto, seção I da educação. Além disso, um dos objetivos fundamentais da Constituição federal de 1988 é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). No artigo 6º, temos as seguintes garantias consideradas como direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. No artigo 205, a educação é definida como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino. Essas são algumas das conquistas alcançadas a partir da reformulação da Constituição.

Então, a cidadania ganhou especial ênfase a partir dos anos 1980 em decorrência das mudanças políticas e sociais que ocorreram na sociedade brasileira no período, passando, inclusive, a fazer parte dos diferentes componentes curriculares, dando ênfase à luta pela redemocratização da sociedade brasileira.

Inclusive, o próprio sentido de cidadania até o momento estava associado ao exercício dos direitos civis (ligados às esferas de atuação do cidadão comum, aos direitos individuais), bem como aos direitos políticos. A partir de então, a cidadania passou a incorporar os direitos sociais, ou seja, aqueles que dependem da atuação do Estado para ser concretizados, como educação, transporte, moradia, seguridade social.

O que se observa é que as forças inter-relacionadas desse período, a criação de espaços institucionais para discussão e propostas críticas no final da década de 1980 e início da de 1990 foram importantes para a definição de currículo na contemporaneidade. A maioria das propostas curriculares formuladas nesse período continuou em vigência pelo menos até meados dos anos 90 e teve influência também nas formulações curriculares de redes de ensino de outras regiões. Além disso, tivemos a diminuição da influência de autores americanos e o aumento da influência de autores europeus.

Nessa perspectiva, é importante destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O objetivo desse evento era buscar meios para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que proporcionassem o enfrentamento de problemas econômicos, sociais e políticos de países onde a educação básica, na época, não avançava. O documento dessa Conferência foi denominado Declaração de Jomtien, e seus signatários ficaram responsáveis por implementar as metas estabelecidas para a educação em seus países. No caso do Brasil, o documento elaborado no governo do presidente Itamar Franco sintetizou os objetivos da Declaração de Jomtien e assumiu o compromisso de atingi-los em dez anos. Esse documento foi denominado Plano Decenal de Educação e elaborado em consonância com o dispositivo constitucional que estabelece a eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental.

Diante disso, no final da década de 1990, o currículo começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, assumindo um perfil de multiplicidade característico da contemporaneidade. Teóricos como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin influenciaram fortemente as construções teóricas nesse campo. Contudo, um novo movimento vai se consolidando. Se antes tínhamos como marca desse campo a linearidade e a homogeneidade de referências, a partir desse período (anos 90), as referências ganham a característica da multiplicidade, não apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam e, a partir da segunda metade da década de 90, são as grandes marcas e contribuições no campo curricular no Brasil. Para Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

Pensar uma escola de qualidade implica, em última análise, refletir sobre currículo e ensino, tendo em mente, entretanto, que a reflexão não pode ser desenvolvida sem uma significativa referência à sociedade. Nesse sentido, Veiga (2011) acredita que os alunos precisam ter acesso ao conhecimento que permita a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos. Dessa forma, podemos entender que a qualidade social da educação é uma questão de direitos humanos. Deve ser relevante, pertinente e comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento e permanência na escola.

Para buscar viabilizar a igualdade de oportunidades e de condições, bem como a garantia de permanência dos alunos na escola, percebemos que muitos projetos são proporcionados pelos governos federal, estadual e municipal. Entretanto, o que se pode constatar no cotidiano escolar é que ainda temos altos índices de evasão, reprovação e distorção idade/ano/série. E isso nos remete à reflexão de Carvalho, uma vez que a garantia de certos direitos não nos leva necessariamente à solução dos problemas sociais.

Finalmente, há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social. (CARVALHO, 2002, p.10).

Diante disso, o ensino médio tem ocupado um papel central nas discussões sobre educação brasileira, uma vez que sua estrutura, conteúdos e condições atuais não apresentam aspectos da formação da cidadania nem do mundo do trabalho. Então, mudanças na sua organização e funcionamento têm sido feitas para tentar garantir e melhorar a qualidade do ensino.

2.4 Adolescente em conflito com a lei e sua inserção no ambiente escolar

A importância da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis de escolarização se deu em virtude das novas exigências educacionais, da ampliação do acesso às informações, do avanço tecnológico, das mudanças no mundo do trabalho e nos interesses dos adolescentes e jovens.

Além disso, a partir da década de 1990 no Brasil, diante de todas as discussões proporcionadas para o enfrentamento dos problemas econômicos, sociais e políticos, houve maior acesso dos adolescentes e jovens ao ensino médio. Isso trouxe para escola um novo contingente de estudantes, com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada. Então, há que se repensar novos procedimentos para garantir a permanência desses estudantes na escola, evitar a evasão e diminuir as taxas de reprovação.

Inclusive, dentro desse novo contingente de estudantes estão aqueles que necessitam de atendimento especializado e outros que, por determinação judicial (Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990), precisam estar matriculados e frequentando determinada unidade oficial de ensino. Diante de toda essa nova organização, houve a necessidade de se discutir o paradoxo inclusão/exclusão, bem como as condições que excluía indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola tradicional.

A proposta de educação inclusiva tornou-se uma ação política, cultural, social e pedagógica, trazendo consigo a necessidade de se confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis. E a escola assumiu o papel de contribuir para a superação da lógica da exclusão.

Como parte de todo esse processo de redemocratização, bem como mediante toda discussão sobre inclusão social, o ECA/1990 foi elaborado na expectativa de garantir os direitos humanos de crianças e adolescentes em nosso país. Trata-se de um instrumento que garantiu a todas as crianças e adolescentes o reconhecimento como sujeitos de direitos.

Para promover o controle social da política pública de assistência social e contribuir para o permanente aprimoramento a partir das necessidades da população brasileira, foi instituído em 1993 o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)³. Algumas de suas principais competências são aprovar a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), regular a prestação de serviços públicos e privados de assistência social, zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de assistência social e convocar ordinariamente a Conferência Nacional de Assistência Social.

Além disso, com o intuito de viabilizar o atendimento às necessidades dos indivíduos envolvidos em algum ato infracional, no ano de 2006 o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda aprovou e publicou a Resolução nº 119 que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase.

Nesse mesmo ano, outro conjunto de propostas foi encaminhado ao Congresso Nacional para que fossem feitos os detalhamentos e as complementações necessárias ao Estatuto da Criança e do Adolescente⁴, no âmbito desse tema, as quais deram origem à Lei Federal nº 12.594, aprovada no Congresso Nacional e sancionada pela presidente Dilma Roussef em 18 de janeiro de 2012. A resolução e a lei fazem parte do que denominamos normatização e/ou regulamentação, necessárias à implementação dos princípios consagrados na Constituição federal e no ECA em todo o território nacional, referentes à execução das medidas

³ O CNAS foi instituído pela Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), em 1993, com a missão de promover o controle social da política pública de assistência social e contribuir para o seu permanente aprimoramento, a partir das necessidades da população brasileira.

⁴ BRASIL. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 17 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014. A Lei nº 8.069, em seu capítulo IV (Das Medidas Socioeducativas), seção I, trata em seu artigo 112 das medidas para ato infracional, com a seguinte redação: art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. § 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

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

socioeducativas destinadas aos adolescentes, a quem se atribui a prática do ato infracional⁵.

Para fins legais, considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal, e considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos; já adolescente é aquela entre 12 e 18 anos de idade.

O ato infracional é o ato condenável, de desrespeito às leis, à ordem pública, aos direitos dos cidadãos ou ao patrimônio, cometido por crianças ou adolescentes. Só há ato infracional se àquela conduta corresponder a uma hipótese legal que determine sanções ao seu autor. No caso de ato infracional cometido por criança (até 12 anos), aplicam-se as medidas de proteção. Nesse caso, o órgão responsável pelo atendimento é o Conselho Tutelar. Já o ato infracional cometido por adolescente deve ser apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente, a quem cabe encaminhar o caso ao promotor de Justiça, que poderá aplicar uma das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 (doravante ECA). (ZINATO, 2005).

Entre os objetivos propostos pela regulamentação que trata da situação dos adolescentes que cometem ato infracional, destaca-se o caráter educativo do processo de responsabilização do adolescente, com vistas a um projeto nacional de desenvolvimento da cidadania, redução dos diferentes tipos de violência e a promoção dos direitos humanos, para que as medidas socioeducativas aplicadas alcancem seus objetivos de (re) instituição de direitos, de interrupção da trajetória infracional e de inserção social, educacional, cultural e profissional. Trata-se de regulamentações que buscam viabilizar o atendimento desses adolescentes com o objetivo de garantir a concretização de direitos e deveres.

Para atender às exigências legais de oferecer atendimento àqueles que se encontram no cumprimento de medidas socioeducativas, foi implantado em todo o Brasil o Sistema Único de Assistência Social – Suas, que é regulamentado pela Lei nº 12.594/2012⁶.

⁵ Redação do documento para consulta pública da Sinase. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação-geral do sistema nacional de atendimento socioeducativo – 2013 a 2022. Brasília, maio de 2013.

⁶ BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase, regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, por sua vez, é um órgão que se incumba do acompanhamento de adolescentes a partir de 13 anos em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida (LA)⁷ e de prestação de serviço à comunidade (PSC)⁸, que são encaminhados ao programa pela Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória.

Esse órgão é uma unidade pública que oferta serviços especializados e continuados a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos (violência física, psicológica, sexual, tráfico de pessoas, cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto etc.). Vitória (ES) implantou três Centros de Referência Especializados de Assistência Social, que atendem a todo o município, localizados no Centro, Bento Ferreira e Maruípe, cada um com uma determinada área de abrangência.

Nos CREAS são oferecidos serviços de proteção social especial de média complexidade, como acolhimento e escuta; estudo social; atendimento psicossocial individual; participação em grupos de famílias de vítimas, de vitimizadores, entre outros; oficinas de ressignificação da experiência de vida; visitas domiciliares e busca ativa; mobilização e campanhas socioeducativas; encontros familiares; articulação das famílias com movimentos de usuários e redes de ajuda mútua;

da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986; 7.998, de 11 de janeiro de 1990; 5.537, de 21 de novembro de 1968; 8.315, de 23 de dezembro de 1991; 8.706, de 14 de setembro de 1993; os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942; 8.621, de 10 de janeiro de 1946; e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 jan. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014. Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. § 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

⁷ Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor. (Estatuto da Criança e do Adolescente).

⁸ Art. 117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. (Estatuto da Criança e do Adolescente).

encaminhamentos ao sistema de garantia de direitos à rede de saúde e à rede socioassistencial. (Vitória, 2014). Esses órgãos podem ter abrangência tanto local (municipal ou do Distrito Federal) quanto regional, abrangendo, neste caso, um conjunto de municípios, de modo a assegurar maior cobertura e eficiência na oferta do atendimento.

Nesse sentido, destacamos que ao dialogarmos sobre as questões voltadas para o currículo no que diz respeito à inclusão do menor em conflito com a lei no ambiente escolar, que é o foco desta dissertação, devemos salientar que fazem parte da condição para cumprimento de medidas socioeducativas a matrícula e a frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino. Porém o que se constata é que os adolescentes não conseguem cumprir tal determinação.

Dito isso, observamos que o Parecer CNE/CEB nº 05/2011⁹ orienta a construção de uma escola que tenha base unitária e que o aluno do ensino médio se aproprie do conhecimento com vistas à emancipação humana, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Esse mesmo documento destaca a importância da diversificação do currículo e determina que se assegure um currículo significativo para os alunos.

O Parecer CNE/CEB nº 05/2011 mostra que a função precípua da educação é ajudar na construção da cidadania, oferecer novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotar os estudantes de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. Percebemos que está inserida em todos esses documentos (Parecer nº 05/2011, Resolução nº 02/2012¹⁰, ECA 8.068/90 e Sinase 12.594/2012) a preocupação com a formação para a cidadania e com o exercício de direitos humanos e sociais, porém o que se constata é que esse é o lado formal desses

⁹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB nº 05, de 04 de maio de 2011. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 jan. 2012a. Seção 1, p.10.

¹⁰ _____. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 jan. 2012b, seção 1, p. 20.

direitos. Sem dúvida, essas mudanças representam grande avanço, mas não são capazes de garantir por si só o cumprimento das determinações legais.

Assim, o problema desta dissertação é destacar a contradição que detectamos na análise empírica do nosso estudo de caso, no qual procuramos demonstrar que, embora legalmente tenhamos orientações inovadoras, com fundamentos que buscam a inclusão, a justiça social, a pluralidade, a solidariedade e a sustentabilidade, ainda não há articulação entre a regulamentação que traça as diretrizes para a educação e a que trata de cumprimento de medidas socioeducativas. É certo que as orientações são dadas por regulamentações específicas, porém as Diretrizes Curriculares Nacionais não apresentam articulação nem com o ECA (8.069/90) nem com o Sinase (12.594/12) no que diz respeito a esses adolescentes.

Sabemos que as mudanças nas Diretrizes Educacionais para o Ensino Médio se fizeram necessárias por causa das exigências decorrentes da aceleração de produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, como o próprio Parecer CNE/CEB nº 05/2011 aborda. Além disso, a busca pela garantia de acesso, bem como a permanência dos adolescentes no espaço escolar, trouxe outros desafios, entre eles a heterogeneidade de culturas e interesses.

O fato é que muitos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas apresentam distorção idade/série/ano e não conseguem cumprir a determinação de frequentar a escola. Por isso, é urgente revermos as práticas e princípios para buscarmos o processo de inclusão no sentido amplo, em que possamos garantir o acesso, permanência e sucesso de todos.

Nesse sentido, é importante levarmos em conta a concepção de juventude dada pelo Parecer CNE/CEB nº 05/2011. De acordo com esse documento, juventude é tida como uma condição sócio-histórico-cultural de uma categoria que necessita ser considerada em múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão

restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. Dessa forma, entendemos que a ênfase dada à inclusão deve levar em conta as peculiaridades do ensino médio noturno, EJA (Educação de Jovens e Adultos), indígenas, quilombolas, mas também dos demais grupos sociais que clamam por abordagens diferenciadas. Como é o caso do adolescente em conflito com a lei, que é o objeto empírico do estudo de caso desta dissertação.

Como o CREAS é um dos agentes articuladores voltados para o atendimento desses adolescentes, desenvolveremos esta pesquisa focada no atendimento desses Centros no que diz respeito ao município de Vitória (onde desenvolveremos nosso estudo de caso), inclusive, como forma de demonstrar que não se efetiva na prática muitas das garantias legais de permanência e inclusão escolar.

De nada adianta a garantia formal de liberdade, igualdade e participação se não nos voltarmos para a busca de alternativas contra a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento e as grandes desigualdades sociais e econômicas, que são algumas das circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola.

3 DESAFIOS DO PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO E DA LEGISLAÇÃO E SEUS EFEITOS PARA A EDUCAÇÃO: CASO VITÓRIA-ES

Falar em democracia política é falar do governo do povo. Segue-se que a condição da existência da democracia é a presença de um povo político. Povo político, por sua vez, é aquele que dispõe de todas as condições, materiais e intelectuais, para participar conscientemente e eficazmente da vida pública de maneira direta ou indireta. É aquele que pode votar, aderir a partidos, manifestar-se nas ruas e na mídia, apoiar, protestar, rebelar-se. Povo político é a cidadania ativa. (CARVALHO, 2010).

Historicamente, tomando como ponto de partida o período republicano no Brasil de 1889, a escola ficou caracterizada como aquela que oferecia escolarização a um grupo privilegiado, inclusive, marcada pela legitimação das políticas públicas e práticas educacionais que reforçavam as diferenças sociais. Neste sentido, desde o surgimento da primeira LDB (4024/61), diversas foram as emendas que alteraram o seu texto, porém essas alterações não conseguiram romper com a tradição de uma educação voltada para as elites e setores emergentes.

A partir de 1964, com o golpe militar, houve a necessidade de se organizar o ensino de forma a atender aos interesses políticos e econômicos da época. Algumas adequações foram feitas à LDB, mas o governo militar descartou a necessidade de editar por completo a lei em questão, fazendo apenas alguns ajustes à LDB de 1961. Dessa forma, a Lei nº 5.540/68, sancionada em substituição à Lei nº 4.024/61¹¹, voltou-se para a ideologia desenvolvimentista, ou seja, baseava-se nos princípios de produtividade, eficácia, renovação, progresso, autoridade, responsabilidade e liberdade.

Para atender às demandas do ensino primário e médio, foi necessária uma nova reforma, instituída pela Lei nº 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Essa nova reforma tinha como características principais a integração; a continuidade-terminalidade; a racionalização, a concentração; a flexibilidade; a gradualidade de implantação; a valorização do professorado e sentido

¹¹ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014.

próprio para o ensino supletivo. Dessa forma, as disposições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, relativas ao primário, médio e superior, foram revogadas e substituídas pelo disposto nas duas novas leis sancionadas pelo Congresso.

Com o processo de redemocratização do Brasil, pós-golpe militar (1964-1985), e a elaboração da Constituição de 1988, foi necessário voltar o foco para as políticas públicas e para algumas instâncias sociais que reforçavam a exclusão, como a educação.

A partir da reorganização da sociedade brasileira, tivemos a reelaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/98, que ao longo dos anos vem sofrendo várias alterações e acréscimos. Nessa lei, a educação básica é constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em 1998 também foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 15/1998, destacando que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Vinculado a essas reestruturações, o discurso a favor das classes populares passa a fazer parte dos documentos oficiais, dentro do clima segundo o qual a nova ordem que se queria instalar no país tinha o compromisso de resgatar a imensa dívida social com os milhões de brasileiros excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário.

Nesse sentido, Florestan Fernandes (2006b) acreditava que para que a Constituição respondesse às expectativas de revolucionar a ordem social brasileira deveria prever medidas que permitissem a inclusão social dos “oprimidos”, como reforma agrária, reforma urbana, reforma da saúde, reforma educacional, garantia da manutenção do real poder de compra do salário e estabilidade no emprego para os trabalhadores e igualdade entre negros e brancos, por exemplo. Defendia ainda medidas que permitissem o controle social do Estado e a livre organização dos trabalhadores, como a liberdade sindical e partidária e a organização de conselhos

para auxiliar na elaboração de políticas públicas e fiscalizar os poderes instituídos. Segundo ele:

Essas medidas vão do conceito de propriedade e da liberdade e autonomia sindical à conquista de peso e voz pelas classes trabalhadoras na sociedade civil, no controle do funcionamento do Estado e na participação em órgãos do governo que são estratégicos para a elaboração de políticas fundamentais em todas as áreas e para a formulação de programas ou planos concomitantes de solução dos problemas e dilemas históricos que elas pressupõem. (FERNANDES, 2006b, p. 128).

Como os documentos legais em vigor naquela época já não atendiam as exigências e necessidades de grupos sociais considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, várias foram as discussões sobre direitos sociais, dando ênfase, inclusive, às reivindicações populares e exigências de grupos ou categorias excluídas dos espaços sociais. Em consonância com essas reivindicações, temos também, no ano de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos¹², realizada em Jomtiem, na Tailândia.

Nessa perspectiva, Florestan, em seu artigo de 7 de julho de 1987, afirma que, “por mais pobre que venha ser, a Constituição abrirá outros horizontes ao Brasil e à criação das bases necessárias a uma nova sociedade de classes e a um novo tipo de República burguesa”. (FERNANDES, 1989a, p. 107).

Tais avanços, na opinião de Florestan, decorreram em grande parte da participação popular no processo. Participação essa que resultou da luta da bancada de esquerda¹³ para garantir essa possibilidade no Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte. Para ele, “a incorporação da iniciativa popular como uma fonte de produção das leis constitui o elemento mais avançado que se conseguiu

¹² Essa conferência foi patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Banco Mundial.

¹³ A bancada de todos os partidos de esquerda representados na ANC – PT, PCdo B, PCB, PSB e PDT – não chegava a 50 parlamentares, menos de 10% dos 559 constituintes. O chamado bloco progressista só tornou-se mais expressivo a partir de alianças e formação de coalizões informais com os progressistas do PMDB e dissidentes de outros partidos. PILATTI, Adriano. **A Constituinte de 1987-1988**: progressistas, conservadores, ordem econômica e regras do jogo. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2007.

conquistar”. Florestan dedicou todo o segundo mandato à LDB, além de duas emendas ao texto constitucional.

Entre as reformas constitucionais, Fernandes colocou a reforma da educação como primordial. Em sua concepção, o acesso à educação pública, igualitária e de qualidade encontra-se na base da transformação da realidade brasileira. Em entrevista ao Jornal da Constituinte, em agosto de 1987, Fernandes afirma que:

O que acontece com a educação, que é o problema social número um do Brasil? A fome, a miséria, o desemprego, a ignorância, todos os problemas passam por aí, porque é do nível cultural médio da população que vai depender o aparecimento e o fortalecimento de uma consciência social crítica em todas as classes sociais, não só entre os ignorantes, os desprotegidos, os de baixo, mas também entre os de cima, que entram aqui [no Congresso] de bota e espora para defender privilégios e não a democracia. (FERNANDES, 2006b, p. 220).

As emendas apresentadas por ele, relativas à educação, apresentavam o seguinte universo semântico: desenvolvimento pleno da personalidade, aptidões para o trabalho, consciência social crítica, preparação para a vida na democracia, direito fundamental, dever do Estado, igualdade, liberdade, crítica, democracia, superação das desigualdades, superação das discriminações, direito da pessoa, dever do Estado, igualdade de oportunidades (democracia), universalização das oportunidades, existência da democracia como estilo de vida.

Tendo como referência esse processo de redemocratização do Brasil e as diversas propostas e determinações que surgiram para a efetivação da Constituição de 1988, propomo-nos a analisar a eficácia de alguns dispositivos e documentos legais que passam a valer a partir desse processo. Carvalho, em relação ao momento, diz que:

A constituinte de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã. Em 1989, houve a primeira eleição direta para presidente da República desde 1960. Duas outras eleições presidenciais se seguiram em clima de normalidade, precedidas de um inédito processo de impedimento do primeiro presidente eleito. Os direitos políticos adquiriram amplitude nunca antes atingida. No entanto, a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo. A democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas da área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual. Finalmente, as rápidas transformações da economia internacional contribuíram para por em xeque

a própria noção tradicional de direitos que nos guiou desde a independência. (CARVALHO, 2002, p. 199).

Nesse sentido, a cidadania ganhou especial ênfase a partir da metade dos anos 80 em decorrência das mudanças que ocorreram na sociedade brasileira no período, passando, inclusive, a fazer parte dos diferentes componentes curriculares, dando ênfase à luta pela redemocratização da sociedade.

Devemos ressaltar também que é importante o esclarecimento que Carvalho (2002) faz sobre o desdobramento da cidadania¹⁴ em direitos civis, políticos e sociais. Então, segundo o autor, o cidadão pleno seria aquele titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos.

Carvalho (2002) nos afirma que os direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra-de-toque é a liberdade individual.

Além disso, para ele, é possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a uma parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito do voto que se está falando. Se pode haver direitos civis sem direitos políticos, o contrário não é viável. Sem os

¹⁴ A distinção entre as várias dimensões da cidadania utilizadas por Carvalho foi desenvolvida por MARSHALLI, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, os direitos políticos, em especial o voto, podem existir formalmente, mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos do que para representar cidadãos. Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. São eles que conferem legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a ideia de autogoverno.

Finalmente, há os direitos sociais. Para ele, se os direitos civis garantem a vida em sociedade e os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social.

Diante do processo de revisão das condições que excluía indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, surgiu a necessidade de se discutir o paradoxo inclusão/exclusão. A escola passou a ser vista como um importante instrumento para a formação do indivíduo, para a construção da cidadania e exercícios de outros direitos sociais. Com isso, novas propostas foram feitas na forma de leis, decretos, portarias e resoluções com o objetivo de oferecer políticas públicas comprometidas com as várias necessidades da população brasileira.

Nessa perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como outras regulamentações, possibilitou alterações significativas no que diz respeito a questões mundialmente discutidas, como a defesa dos direitos humanos, resultado da luta em defesa de várias causas de cunho socioeconômico. Entre elas, a luta dos

direitos da criança e do adolescente, pela garantia da inclusão do artigo 227 na Constituição federal de 1988, baseados nos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança, o qual mais tarde culminou com a elaboração da Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei esta que dispõe sobre a Proteção Integral da Criança e do Adolescente.

Entre as diversas garantias desse estatuto, há a preocupação com o estabelecimento de medidas socioeducativas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais, as quais estão previstas no art. 112 desse estatuto. Apesar de configurarem resposta à prática de um delito, apresentam um caráter predominantemente educativo e não punitivo.

A Lei nº 12.435/2011¹⁵ dispõe sobre a organização da Assistência Social e prevê proteção social básica e especial, organizando-se das seguintes formas:

- a) proteção social básica: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários;
- b) proteção social especial: conjunto de serviços, programas e projetos que têm por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos.

As proteções sociais, básica e especial, serão ofertadas precipuamente no Centro de Referência de Assistência Social – Cras e no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, respectivamente, e pelas entidades sem fins lucrativos de assistência social vinculadas ao Sistema Único de Assistência Social – Suas, por meio de convênios, contratos, acordos ou ajustes com o poder público para a execução.

¹⁵ A Lei nº 12.435/2011 alterou a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispunha sobre a organização da Assistência Social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014.

O CREAS é a unidade pública estatal de abrangência e gestão municipal, estadual ou regional, destinada à prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial. Entre outras funções, o CREAS é responsável pelo acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida e de prestação de serviço à comunidade, que são encaminhados ao programa pela Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória.

Assim, por meio da coleta de dados através das tabelas (ANEXO F) fornecidas pelo CREAS – Vitória (ES), bem como dos questionários (APÊNDICE A) aplicados aos adolescentes em MSE, verificamos qual é o perfil desses jovens, qual a sua atitude diante das determinações judiciais de estar cumprindo ou não a medida, além da análise do cumprimento da determinação de estarem ou não matriculados e/ou frequentando uma unidade oficial de ensino, e seus interesses e expectativas em relação à escola.

Vitória (ES) possui três Centros de Referência Especializados de Assistência Social (Quadro 1), que atendem a todo o município, localizados no Centro, Bento Ferreira e Maruípe, cada um com uma determinada área de abrangência. Ficam assim organizados:

Quadro 1 – Centros de Referência Especializados de Assistência Social

CREAS – Vitória (ES)	Área de abrangência
Centro Centro de Referência Especializado de Assistência Social – Região Centro	Região do Centro; Região Santo Antônio; Região Jucutuquara (Romão, Cruzamento, Forte São João e Ilha de Santa Maria).
Bento Ferreira Centro de Referência Especializado de Assistência Social – Região Bento Ferreira	Região de Bento Ferreira; Região Praia do Canto; Região Jardim Camburi; Região Continental; Região de Maruípe (São Benedito, Bonfim, Bairro da Penha, Itararé e

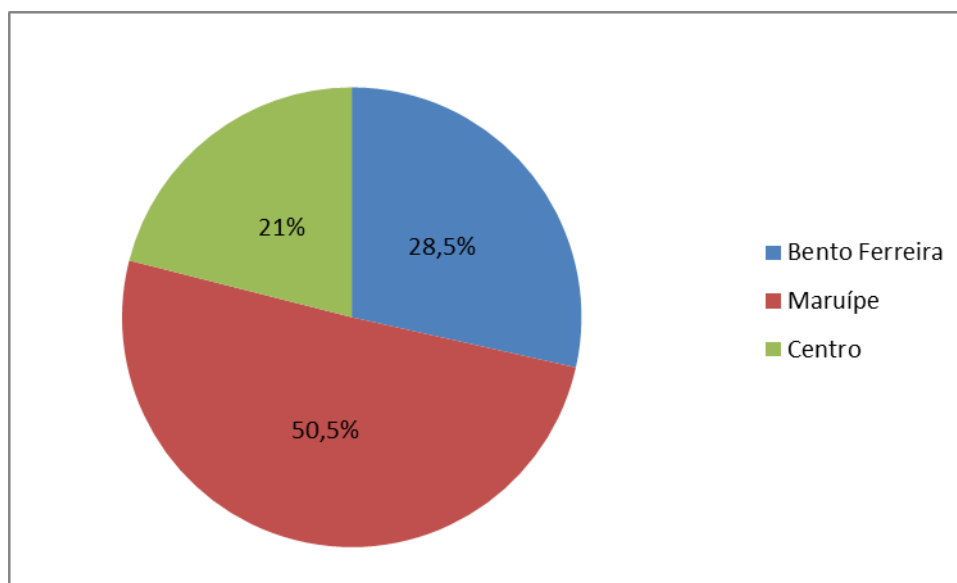
CREAS – Vitória (ES)	Área de abrangência
	Engenharia).
Maruípe Centro de Referência Especializado de Assistência Social – Região Maruípe	Região São Pedro; Região Maruípe (Maruípe, Tabuazeiro, São Cristóvão, Santa Cecília, Santos Dumont, Santa Marta e Joana D’Arc).

3.1 Perfil dos adolescentes do CREAS de Vitória

Tendo como objeto deste estudo de caso a relação entre adolescente que cumpre medida socioeducativa e o currículo escolar, iremos traçar o perfil desses adolescentes atendidos pelo CREAS de Vitória (ES), usando como fonte as tabelas fornecidas pelo próprio órgão.

Os questionários tiveram como objetivo avaliar a contribuição da escola para atender às expectativas e aos interesses dos adolescentes em cumprimento de medida. Foram aplicados a partir de junho de 2014, mas o processo foi bastante lento, pois os adolescentes não estavam comparecendo ao órgão para o atendimento com as equipes do CREAS. A justificativa para o CREAS do Centro é que os bairros que fazem parte dessa unidade estão em conflito, e os adolescentes não podem correr o risco de se expor. Para os CREAS de Bento Ferreira e Maruípe, não existe uma causa aparente.

Os adolescentes atendidos pelo programa em janeiro de 2014 somavam 428, distribuídos, na maioria dos casos, de acordo com o endereço residencial do adolescente e a respectiva área de abrangência. Esses jovens são atendidos nos CREAS por dois especialistas: um psicólogo e um assistente social, além de educadores e oficinairos. Cada CREAS possui o seu quadro de profissionais. Veja no gráfico a seguir a distribuição do quantitativo de adolescentes atendidos por cada CREAS no início do ano de 2014.

Gráfico 1 – Quantidade de adolescentes em MSE por CREAS

Fonte: CREAS de Vitória (ES)

Como podemos observar, o CREAS de Maruípe, com área de abrangência na região de São Pedro; região Maruípe (Maruípe, Tabuazeiro, São Cristóvão, Santa Cecília, Santos Dumont, Santa Marta e Joana D'Arc), atende 216 dos 428 adolescentes, o que corresponde a aproximadamente 50,5% dos atendimentos no ano de 2014. Essas regiões correspondem às regiões periféricas do município de Vitória, onde estão concentradas as populações de baixa renda, caracterizando os bairros que cresceram sem planejamento e sem investimentos necessários para infraestrutura, equipamentos e serviços suficientes para garantir uma ocupação ordenada do espaço.

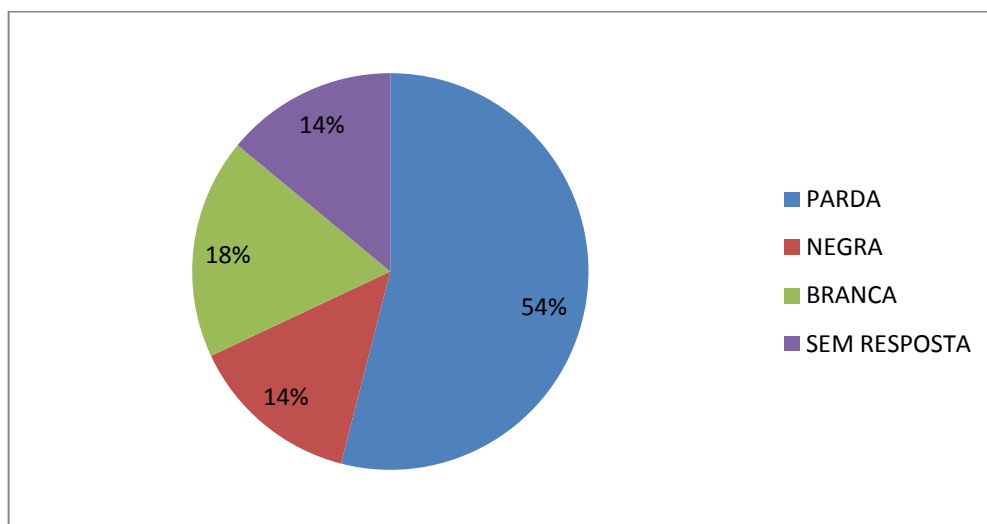
O mesmo é observado em relação ao levantamento do CREAS de Bento Ferreira no que diz respeito à região de São Benedito, Bonfim, Bairro da Penha, Itararé, Engenharia e Jaburu. São bairros que também se desenvolveram aleatoriamente, onde se concentram o maior número de atendimentos desse CREAS. No ano de 2014, atendia 122 adolescentes. Enquanto isso, bairros como Praia do Canto, Jardim da Penha, Jardim Camburi e Bento Ferreira apresentam muito pouco ou nenhum adolescente cumprindo medida socioeducativa.

Diante do exposto, é importante ressaltar o ensinamento de Rodrigues (2013): o conhecimento teórico e as experiências práticas atestam o quanto é preciso uma

abordagem holística ou universalista na elaboração de programas e/ou planos de intervenção social. Vale destacar também que estudos e pesquisas demonstram que não há uma ligação direta entre pobreza, miséria e criminalidade, mas sim entre estes e a má distribuição de renda, por exemplo.

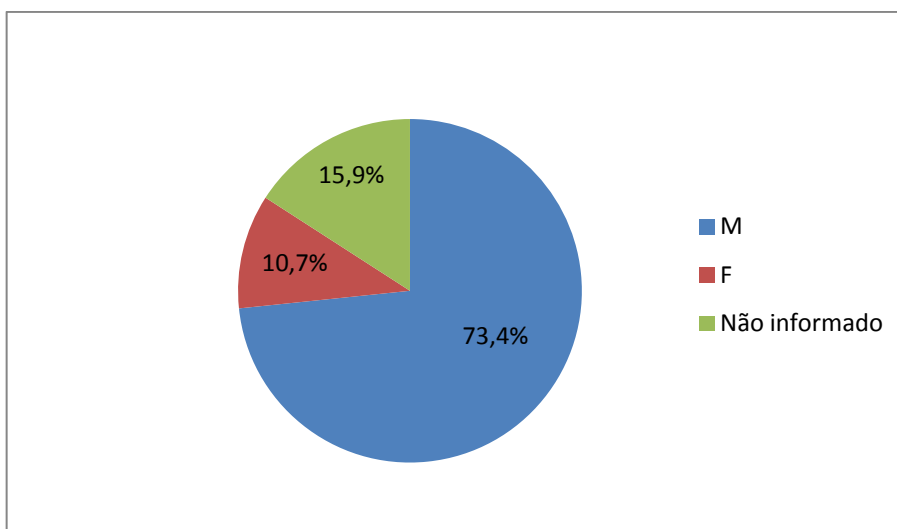
Entre os adolescentes que responderam ao questionário, a maioria é de origem parda (54%), os demais são de origem branca (18%) e negra (14%) e não responderam (14%), como demonstra gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Adolescentes segundo a etnia



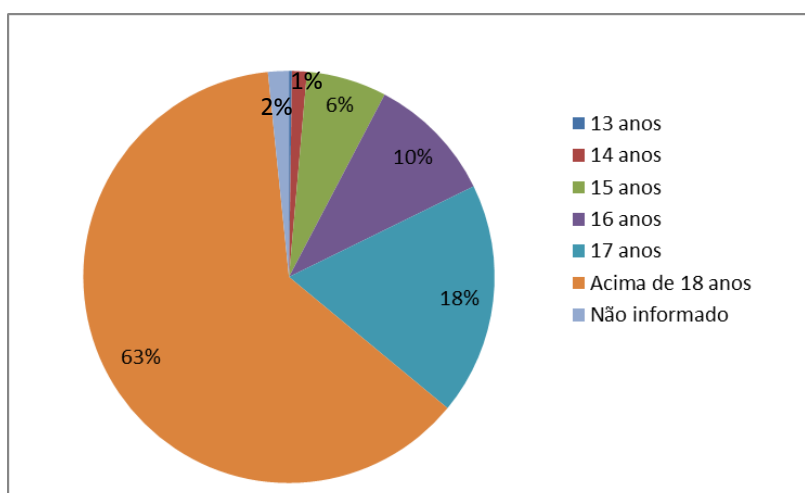
Fonte: CREAS de Vitória

Dos 428 adolescentes atendidos pelo CREAS de Vitória, 314 são do sexo masculino, ou seja, 73,4%, 46 (10,7%) são do sexo feminino e 68 (15,9%) não informado.

Gráfico 3 – Adolescentes segundo o sexo

Fonte: CREAS de Vitória (ES)

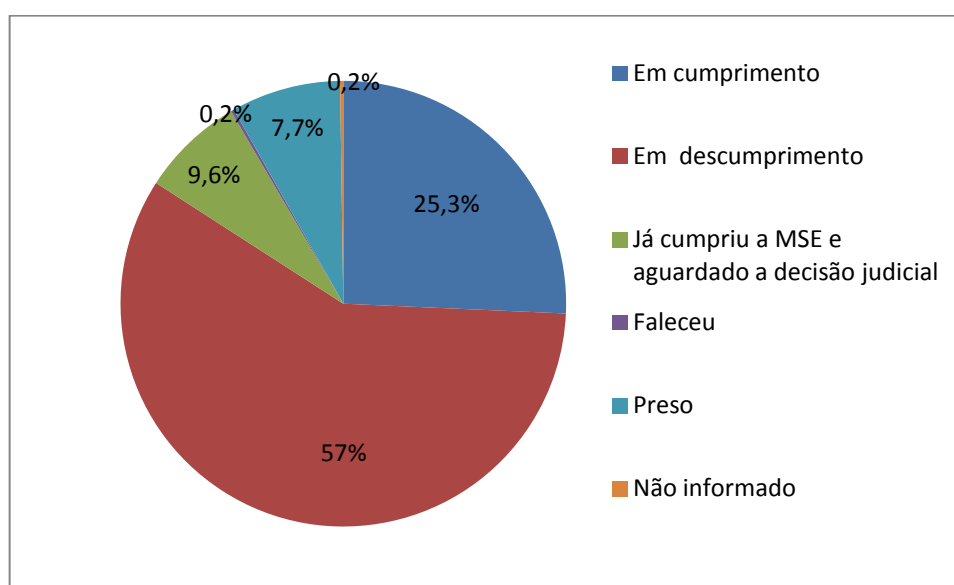
A idade desses jovens varia entre 13 e 23 anos. Embora a lei considere que o indivíduo a partir de 18 anos já não seja considerado adolescente, muitos começaram a cumprir a determinação judicial antes mesmo de completar 18 anos e atualmente aguardam decisão judicial. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 2º, parágrafo único, prevê que, nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente às pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

Gráfico 4 – Idade dos adolescentes em MSE

Fonte: CREAS de Vitória (ES)

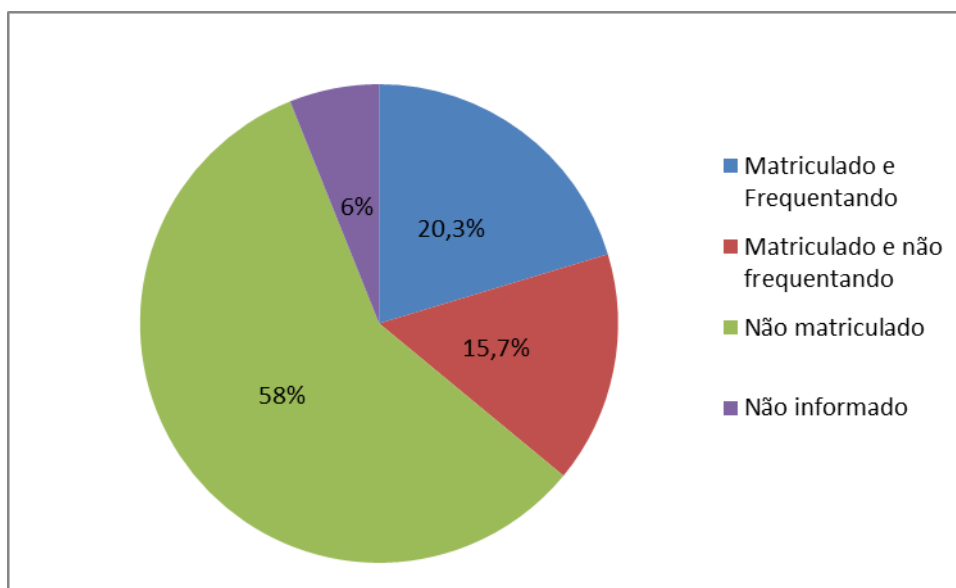
Diante da coleta de dados, observamos também que, dos 428 adolescentes atendidos pelos CREAS, 244 não cumprem as medidas estabelecidas judicialmente. Isso significa que 57% do total estão em descumprimento da medida socioeducativa. Em alguns casos, isso ocorre em função de conflitos entre bairros, onde tais adolescentes ficam impossibilitados de se locomoverem livremente, outros por motivos desconhecidos. O gráfico a seguir detalha melhor como está a situação do cumprimento da medida de acordo com os CREAS.

Gráfico 5 – Situação da MSE



Fonte: CREAS de Vitória (ES)

Outra determinação que faz parte do cumprimento das medidas socioeducativas é que o adolescente esteja estudando. Porém, entre os 428, somente 87 cumprem essa determinação, ou seja, 20,3% estão matriculados e frequentando a escola. Os demais estão matriculados e não frequentam, 67 (15,7%); ou não estão sequer matriculados, 248 (58%); ou não informaram 26 (6%).

Gráfico 6 – Situação escolar dos adolescentes em MSE

Fonte: CREAS de Vitória (ES)

3.2 A legislação e o compromisso com a justiça social

A questão da igualdade e da justiça social, na restauração da democracia no país, foi tratada para que pudessem ser cumpridas as promessas do Estado Democrático, com o objetivo de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, tidos como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito. Tudo isso está previsto na Constituição de 1988 e positivado tanto na LDB como nas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como no ECA e em outros.

Diante dos dados coletados no CREAS de Vitória, observamos que muitos dispositivos legais, tidos como garantias formais, não se concretizam. Para exemplificar, tomemos como parâmetro a Lei nº 8.069/90 (ECA), em seu artigo 4º, a qual diz que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Em seu parágrafo único, ressalta que a garantia de prioridade compreende a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

a precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; a preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Através dos dados que demonstram o perfil dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em Vitória, percebemos que não lhes é assegurada a efetivação da permanência na escola, e isso por sua vez tira desses adolescentes o direito à educação, à profissionalização, à cultura. Eles, então, ficam sem profissionalização, sem lazer, sem acompanhamento, sem proteção e, em muitos casos, sem atenção da família e da justiça, reforçando a ideia de que não se contemplam e não se efetivam as mudanças que estão sendo propostas na lei.

Inclusive, no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, o ensino médio tem como objetivo formar para a cidadania, oferecer novas perspectivas culturais e proporcionar o desenvolvimento da autonomia intelectual e o exercício dos direitos sociais, para além da formação profissional. Nesse aspecto, o que se observa é que tanto a normatização que cuida das diretrizes da educação como a regulamentação que cuida da condição desses adolescentes propõem a viabilização dos direitos sociais e da cidadania, porém a maioria desses adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa está fora da escola.

Além disso, a Resolução nº 02/2012 e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 são baseados nos princípios constitucionais, ressaltando, portanto, que a inclusão deve ser promovida mediante o acesso e permanência dos alunos em uma escola que deve ter qualidade social e cujo foco central deve ser o aluno e a aprendizagem. Porém o que acontece com esses adolescentes não condiz com essas previsões, uma vez que muitos deles não estão inseridos no espaço escolar nem têm a devida atenção que lhes deveria ser garantida.

Temos ainda no artigo 119 do Estatuto da Criança e Adolescente que o orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, são incumbidos dos seguintes encargos, entre outros: I - promover socialmente o adolescente e sua

família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social; II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula; III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho; IV - apresentar relatório do caso.

A incumbência de supervisionar a matrícula, a frequência e o aproveitamento escolar desses adolescentes também não se efetiva, já que a grande maioria deles não está sequer matriculada, e muitos daqueles que estão matriculados apresentam frequência irregular. Contudo, nem a escola nem o órgão responsável pela supervisão dessa condição se comunicam para entender o motivo de tal resultado, bem como do descumprimento da determinação de estarem estudando.

A Lei nº 12.594/12, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase, ao tratar dos programas de meio aberto em seu artigo nº 13 e respectivos incisos, determina que é competência da direção do programa de prestação de serviços à comunidade ou de liberdade assistida: I - selecionar e credenciar orientadores, designando-os, caso a caso, para acompanhar e avaliar o cumprimento da medida; II - receber o adolescente e seus pais ou responsável e orientá-los sobre a finalidade da medida e a organização e funcionamento do programa; III - encaminhar o adolescente para o orientador credenciado; IV - supervisionar o desenvolvimento da medida; e V - avaliar, com o orientador, a evolução do cumprimento da medida e, se necessário, propor à autoridade judiciária sua substituição, suspensão ou extinção. Os dados revelam que 67,45% não estão cumprindo a medida e aguardam decisão da justiça.

No documento do Sinase¹⁶ para consulta pública, são destacados os principais elementos que têm impedido o reordenamento do sistema socioeducativo. Em se tratando do sistema de justiça e segurança, reconhece-se que há insuficiência de

¹⁶ O presente documento apresentado à sociedade para consulta pública foi construído com base no diagnóstico situacional do atendimento socioeducativo, nas propostas deliberadas na IX Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, no Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Direitos Humanos III – PNDH 3. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/sinase_plano_decenal_2013_2022_consulta_publica.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

varas, promotorias e defensorias especializadas e quadros técnicos; falta de conhecimento sobre os princípios que regem toda a trajetória do adolescente a quem é designada a autoria de um ato infracional; deficiência no cumprimento dos prazos do devido processo legal; insuficiência de provimentos que coadunem com o Sinase; insuficiência de pessoal nas equipes interprofissionais das varas, promotorias e defensorias; carência na formação e capacitação dos operadores do direito e da segurança pública e dos demais operadores do Sistema de Justiça da Infância e Juventude; ausência de Defensoria Pública, de atuação expressiva, em todas as unidades federativas; insuficiência de delegacias especializadas; subutilização da remissão ministerial e judicial e de mecanismos de solução de conflitos na esfera extrajudicial; falta, insuficiência ou incompletude das equipes interprofissionais; espaço físico e infraestrutura; necessidade de regionalização das Varas da Infância e da Juventude; ausência da padronização dos procedimentos.

Nas unidades de atendimento inicial integrado, são apresentados os seguintes elementos: ausência de atendimento integrado na maior parte das unidades federativas; estrutura e pessoal insuficientes e ausência de instituições e serviços nos atendimentos integrados existentes, de acordo com o que dispõe o artigo 88¹⁷, inciso V, do Estatuto da Criança e do Adolescente; insuficiência na articulação da Rede de Atendimento; escassez da destinação de recursos orçamentários para a política de atendimento socioeducativo; ausência de integração do Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Delegacia do Adolescente em conflito com a lei, executores de medidas socioeducativas em meio aberto e de internação;

¹⁷ Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

I - municipalização do atendimento;

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

III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;

IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;

V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014.

ausência de ações municipais nas áreas de educação, saúde e ação social para aplicação das medidas protetivas àqueles que necessitarem.

Em relação aos programas em meio aberto, os elementos destacados que têm impedido o reordenamento do sistema socioeducativo são: desarticulação das políticas setoriais na efetivação dessas medidas socioeducativas; não estabelecimento da ação socioeducativa como política pública específica; falta de entendimento sobre as diferenças entre medidas protetivas e medidas socioeducativas; falta de interlocução com a rede de atendimento; falta de qualificação dos municípios para a implementação da política; deficiência de recursos para o cofinanciamento destinado à implementação de medidas socioeducativas em meio aberto; falta de especialização dos equipamentos destinados ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional e suas famílias; ausência sistemática de mecanismos de prevenção e proteção e/ou falta de integração com programas destinados ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional e suas famílias; ausência de Projeto Político Pedagógico em todas as unidades e programas socioeducativos, ocasionando a descontinuidade das ações; uso insuficiente ou inadequado do Plano Individual de Atendimento – PIA, comprometendo a construção de projetos de vida; dificuldades no estabelecimento de parcerias para ampliação das medidas de meio aberto, especialmente Prestação de Serviços à Comunidade – PSC; ausência e/ou insuficiência de políticas de inclusão atraentes aos adolescentes e jovens, a fim de evitar a reincidência; Plano Individual de Atendimento inexistente ou pouco consistente; práticas desalinhadas do ponto de vista conceitual e prático.

Em relação aos recursos humanos, as limitações são: quadro de pessoal do sistema socioeducativo pouco estruturado insuficiente para o atendimento da demanda e incompleto segundo diretrizes do Sinase; remuneração incompatível com o trabalho especializado e completo exigido; alta rotatividade de pessoal, principalmente devido à carência de servidores efetivos, tanto nas unidades de meio fechado quanto nos programas de meio aberto; equipe técnica e de gestão com necessidade específica de qualificação; formação fragmentada e desarticulada dos profissionais que atuam no Sistema; fragilidade institucional da política – articulação incipiente entre os

órgãos envolvidos na gestão; insuficiência de regulamentação e cofinanciamento; carência de suporte em saúde mental para todos os operadores institucionais.

Em se tratando do sistema de informações, são destacados os seguintes elementos: Sopia/Sinase¹⁸ não absorvidos como ferramentas de informação e gestão e monitoramento; ausência de registros sistemáticos sobre a situação do Sistema Socioeducativo e sua população; dificuldade do Sopia/Sinase se integrar aos dados dos tribunais, promotorias, defensorias e órgãos dos executivos estaduais e municipais responsáveis pela execução de medidas socioeducativas; falta de integração do Sopia/Sinase com o Cadastro Nacional de Adolescentes em conflito com a Lei – CNAEL (CNJ), causando desperdício de tempo e de pessoal para cadastramento de informações semelhantes.

Então, não é por falta de conhecimento das limitações das condições de atendimento dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa que não se superam tais limitações. Embora essas informações sejam em nível nacional, o que se constata em Vitória é que toda essa situação se repete. Digamos que esses adolescentes poderiam ser considerados cidadãos incompletos, como nos afirma Carvalho (2002), visto que possuem apenas alguns dos direitos, ou talvez sejam não cidadãos, uma vez que não se beneficiam de nenhum dos direitos.

¹⁸ Sopia/Sinase – Sistema Nacional de Acompanhamento de Medidas Socioeducativas, versão Web Nacional, propõe a criação de um sistema de informação em rede para registro e tratamento de dados referentes aos adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medidas socioeducativas. Tem abrangência nacional, banco de dados único e todos os operadores de direito estão em rede utilizando o sistema. Cumpre o papel de ser ferramenta de integração entre as instituições executoras de medidas socioeducativas, Ministério Público, Varas da Infância e Juventude, delegacias, Creas e demais órgãos das esferas municipal, estadual e federal. O Sopia/Sinase fundamenta-se no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase e tem como princípios primordiais: operacionalizar, na base, a política do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Sinase, desde o primeiro atendimento, internação provisória, execução e acompanhamento das medidas socioeducativas em meio aberto, semiliberdade, até a internação para adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida; subsidiar com informações as instâncias das instituições que executam medidas, Varas da Infância e Juventude, Ministério Público e órgãos competentes nas três esferas de governo para a formulação e gestão de políticas do Sinase. Disponível em: <<http://www.sopia.gov.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

Diante do exposto, tanto a Lei nº 9.934/96 (LDB) como as demais leis mencionadas nesta pesquisa, apesar de proporem inovações, não geraram efetiva superação da lógica da exclusão, acesso a uma educação de qualidade, bem como a garantia de permanência e continuidade nos diversos níveis de escolaridade aos adolescentes em cumprimento de medida de Vitória (ES), e ficam excluídos também de outros processos sociais.

Essa constatação nos remete à análise de Mendes ao afirmar que:

Todos querem a mudança, mas os processos adotados não levam a esse resultado: a máquina roda no vazio, tal qual uma moenda sem matéria para espremer. Ou fiandeira sem o fio para rodar. É o caso da prolífera legislação. O que falta à nossa engrenagem é o dente assentado na polpa da realidade: é o método da práxis. (MENDES, 1994, p. 61).

Podemos inferir que na condição dos adolescentes em cumprimento de medidas em Vitória (ES), a exclusão está associada tanto à ausência e/ou insuficiência de políticas de inclusão atraentes aos adolescentes e jovens quanto à ausência de uma legislação educacional vinculada aos programas socioeducativos. Isso ocasiona a descontinuidade das ações e não evita a reincidência.

Entretanto, não podemos negar que a expansão da educação básica no Brasil e a inclusão sem precedentes trouxeram novos sujeitos para a escola, e com isso surgiu a necessidade de repensarmos nossa prática educacional. Diante disso, um dos grandes desafios da educação contemporânea é a política curricular, uma vez que o fracasso, o abandono e a desistência escolar persistem.

Para Santos (2006), os direitos humanos foram pensados dentro da perspectiva do “localismo globalizado”¹⁹, sendo, portanto característica hegemônica própria da

¹⁹O autor distingue quatro formas de globalização: localismo globalizado – processo pelo qual determinada realidade local é globalizada com sucesso; globalismo globalizado – impacto nas condições locais das práticas transnacionais; cosmopolitismo insurgente e subalterno – resistência organizada transnacionalmente contra os localismos globalizados e os globalismos localizados; e o patrimônio comum da humanidade – emergência das lutas transnacionais por valores ou recursos que são tão globais como o próprio planeta. Ele caracteriza as duas primeiras como globalização hegemônica, de cima para baixo; as duas últimas, como globalização contra-hegemônica ou a partir de baixo. (SANTOS, 2006, p. 417-421).

modernidade, presente no expansionismo europeu, portador da “civilização” e das “luzes”. Para ele, essa visão é predominante até a atualidade e precisa ser revista. Nessa perspectiva, o autor afirma que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os direitos humanos tenderão a operar como um localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para operarem como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais.

A questão da educação comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos envolve também a discussão da relação entre identidade e cultura. Nesse sentido, Silva aponta alguns riscos que fazem parte do processo de construção do currículo, ressaltando que:

Num dos pontos iniciais do processo de construção do currículo, a sua organização formal, está a determinação de quais saberes serão selecionados como válidos para compô-lo. Certamente tem que haver uma seleção de conhecimentos, e é nessa seleção que se manifestam as primeiras questões de poder, já que é uma seleção que determina não só o que é válido, mas que tipo de aprendizagem se pretende favorecer com tal seleção, que tipo de identidade ela irá proporcionar. Privilegiar um tipo de conhecimento e destacar entre várias uma possibilidade identitária são operações de poder. (SILVA, 2003, p. 74).

Moreira e Silva (1995) abordam as relações de poder, ou seja, as relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Para eles, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares.

Moreira e Silva (1995) nos dizem também que reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Para eles, grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças, segundo eles, vão desde o poder

dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – até os inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder.

A questão da identidade e diferença ocupa hoje um lugar especial nos estudos culturais. Está no centro da teoria social e da prática política em face das transformações em curso com a mundialização do capital e globalização presente no cenário da chamada “pós-modernidade”. Isso nos revela a importância de estarmos discutindo e melhor direcionando essa questão, inclusive, ao analisarmos o currículo escolar. Para isso precisamos entender a identidade e diferença como algo construído socialmente e que por isso tem fundamentos na história e cultura. Caso contrário, nossa sociedade estará marcada pela violência, discriminação e exclusão.

Nesse sentido, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992) desenvolveram uma crítica à educação centrada no conceito de reprodução. Para eles, é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A teoria desenvolvida por Bourdieu e Passeron é denominada teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, na qual o ponto de partida de toda e qualquer sociedade estrutura-se como sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Essa relação se configura à medida que uma cultura se sobrepõe a outra, o que faz com que a pessoa que possui a cultura com prestígio e valor social obtenha vantagens materiais e simbólicas, constituindo-se como capital cultural.

4 EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E PODER

Na análise da obra dos autores Bourdieu e Passeron, Silva (2011) diz que o domínio do simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura. Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outra classe social podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura.

Silva ressalta que em Bourdieu e Passeron (1992) a escola não atua pela inculcação da cultura dominante, mas por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. Esse mecanismo ocorre ao estabelecermos o currículo escolar baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. Então, esse código é facilmente compreendido pelo aluno da classe dominante, enquanto que para o aluno da classe dominada esse código é indecifrável. O resultado é que a criança e o jovem da classe dominante são bem sucedidos na escola, e as crianças e jovens dominados fracassam.

Nessa perspectiva, Saviani (1995) afirma que, de acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma.

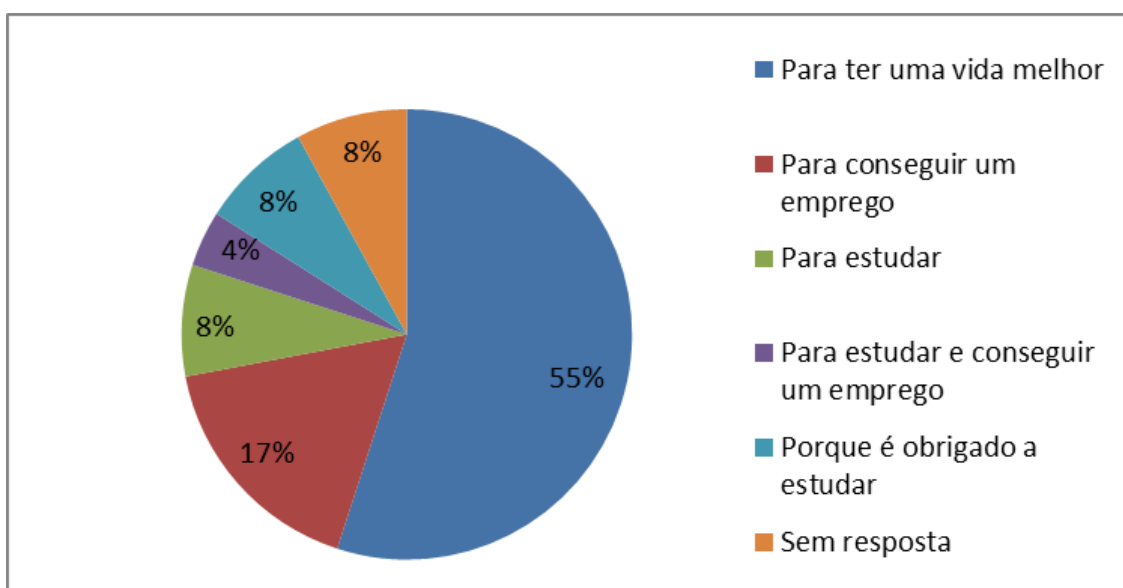
Tomando como base essa discussão teórica que servirá de aporte para minha análise e retomando o problema desta dissertação, que é estabelecer a relação discrepante e contraditória entre currículo escolar e a legislação do ECA em relação aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, decidimos realizar um estudo de caso para relacionar a partir de dados empíricos uma análise qualitativa. O local escolhido foi o município de Vitória, no estado do Espírito Santo, pois a Região Metropolitana da Grande Vitória – RMGV possui um dos maiores índices de

homicídio juvenil do Brasil. Inclusive, é oportuno dizer que o Brasil quebrou um triste recorde: teve o maior número de pessoas mortas em um ano, segundo informações divulgadas no Mapa da Violência 2014, que compila dados de 2012. Ao todo, foram 56.337 mortes, o maior número desde 1980. O total supera o de vítimas no conflito da Chechênia, que durou de 1994 a 1996. É o dado mais atualizado de violência no Brasil e tem como base o Sistema de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde, que registra as ocorrências desde 1980. A taxa de homicídios também alcançou o patamar mais elevado, com 29 casos por 100 mil habitantes. O índice considerado "não epidêmico" pela Organização Mundial da Saúde é de 10 mortes para cada grupo de 100 mil habitantes. O Espírito Santo está em segundo lugar com 47,3 de mortes de jovens entre 15 e 29 anos do sexo masculino, por cem mil habitantes, se comparado aos demais estados brasileiros (ANEXO A).

A escola escolhida foi a EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, onde atuou como pedagoga. A metodologia utilizada foi entrevista semiestruturada com adolescentes e professores da referida escola.

A percepção dessa situação parece estar clara para os adolescentes em medida socioeducativa pesquisados por nós em Vitória (ES). De um modo geral, ao responder ao questionário elaborado para esta pesquisa, quando perguntado por que você vai para a escola, percebemos que a maioria acredita que ela possa lhes proporcionar uma vida melhor, além de garantir-lhes um emprego, o que reforça a ideia de que, ao dominar a cultura que tem prestígio e valor social, eles mudarão sua condição de vida e garantirão o acesso ao mercado de trabalho. Veja no gráfico a seguir como ficou a resposta desses adolescentes.

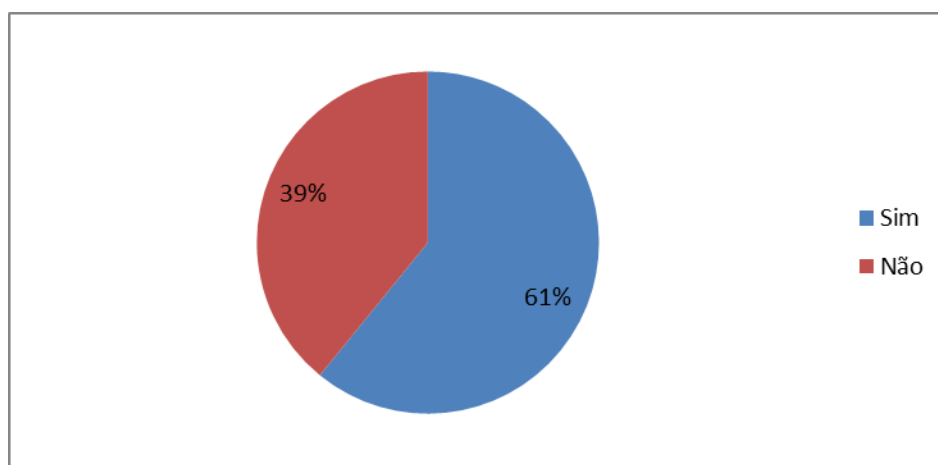
Gráfico 7 – Por que você vai para escola?



Fonte: CREAS de Vitória (ES)

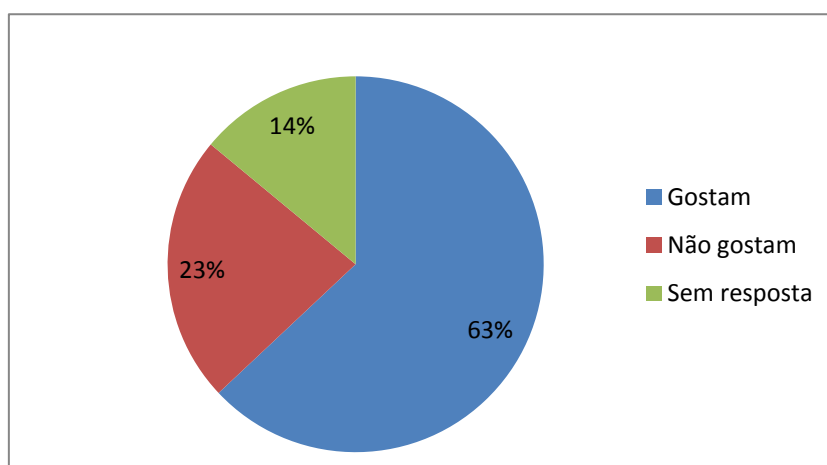
Durante as entrevistas semiestruturadas gravadas com os alunos e professores da Escola Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, foi possível perceber que todos acreditam que algumas mudanças fariam diferença na condução e no resultado dos trabalhos desenvolvidos na escola. Essas mudanças dizem respeito tanto à organização escolar quanto ao conteúdo a ser trabalhado, bem como à formação dos profissionais. Trata-se, a nosso ver, da percepção de que tais condições não estão favoráveis aos interesses desses alunos e professores, e que de certa forma contribuem ainda mais para o abandono, a desistência e reprovação. E a educação, longe de ser uma instância que proporciona a igualdade, a formação para cidadania e a garantia dos direitos sociais, torna-se um espaço reforçador das desigualdades e injustiças sociais.

O Gráfico 8 mostra o reflexo em números quando o assunto é matrícula dos alunos em estabelecimento oficial de ensino. Entre os adolescentes que responderam ao questionário, 61% estão matriculados e 39% não estão matriculados, o que reforça a condição de que eles não cumprem a determinação de estarem matriculados e frequentando a escola, o que nos leva a acreditar que o espaço escolar precisa realmente ser pensado, de forma a dar lugar a todos e possibilitar práticas de inclusão, de justiça social, de igualdade, entre outros.

Gráfico 8 – Matrícula escolar

Fonte: CREAS de Vitória (ES)

Além disso, podemos observar no Gráfico 9 que a maioria desses adolescentes gosta da escola. Isso nos leva a pensar na escola para além dos mecanismos de homogeneização e dos determinismos, pois, mesmo que a escola ainda não esteja voltada para a condição e interesse desses adolescentes, eles gostam dela.

Gráfico 9 – Alunos que gostam ou não da escola

Fonte: CREAS de Vitória (ES)

Nessa perspectiva, o currículo escolar tem sido alvo de questionamento, principalmente pela homogeneização presente nos textos curriculares. Diante disso, muitos esforços estão sendo feitos no sentido de se pensar o currículo para além das determinações e com possibilidade de ampliação de conhecimento, para

atender aos interesses e às necessidades de outros sujeitos. De fato, entre as grandes preocupações voltadas para a questão curricular, estão as profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, uma vez que a proposta de cultura nacional atua como uma fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação, como nos diz Hall:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto ações quanto concepção que temos de nós mesmos. (HALL, 2011. p. 51).

Para Hall (2011), não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça. Uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional. Para ele, a ideia de identidade nacional tida como uma identidade unificadora desse tipo seria uma identidade que anula e subordina a diferença cultural.

Segundo Rodrigues (2008), o multiculturalismo como condição para garantir o reconhecimento de outras manifestações culturais tem sido pensado como política afirmativa de reconhecimento das diferenças, porém apresenta alguns problemas de ordem político-ideológica. Para ela, o multiculturalismo, via de regra, é apresentada como saída política correta e adequada para os problemas da sociedade brasileira atual.

Se a escola é um dos principais espaços de acesso ao conhecimento sistematizado, esse acesso não está chegando para todos, uma vez que continuam a existir altos índices de evasão e repetência. Educação para Todos deve levar em conta a valorização da diversidade e da diferença.

Nesse sentido, Rodrigues (2008) afirma que a inclusão social passa necessariamente pela inclusão afetiva, pela convivência democrática de respeito às diferenças culturais a partir do reconhecimento do conflito. Para ela, reconhecer que o conflito existe é importante para perceber suas origens históricas. A diferença não pode ser eliminada e muito menos o conflito inerente a ela. Entretanto, entender o outro como diferente não basta para aceitá-lo e conviver com esse outro na

diferença. A relativização cultural pode ocultar o conflito e não permitir a percepção crítica da diversidade.

Dentro dessa perspectiva, Saviani (1995) diz que devemos reter a lição importante da concepção crítico-reprodutivista, ou seja, de que a escola é determinada socialmente; e que a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classe com interesses opostos; e que, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

Para Rodrigues (2008), essa divisão da sociedade em classes já pressupõe a diferença de posições e, conseqüentemente, a desigualdade. A desigualdade social gerada pela má distribuição de renda propicia angústia e medo na sociedade como um todo, gera desconfiança, raiva, intolerância, ressentimento e quebra de laços de solidariedade, podendo estabelecer passividade e/ou indiferença, ou ódio recíprocos entre grupos sociais excluídos do processo democrático de participação política e econômica.

Além disso, como parte desse sistema, mercado e cultura se amalgamam de tal forma que é quase impossível distinguir onde começa e termina o outro. Um dos efeitos mais importantes desse processo se materializa na violência urbana. Esse se tornou nas últimas décadas um tema político-ideológico que, se associado à discussão do consumo, e, em consequência, ao intenso apelo estético, apresenta-se como importante variável para compreensão da subjetividade e das relações de poder na modernidade avançada em que vivemos na contemporaneidade. (RODRIGUES, 2013).

Nesse sentido, Hall afirma que, quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, história e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Segundo o autor, somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), entre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja

como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Esse fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural”. (HALL, 2011, p. 75).

Para Ferraço (2008), importa questionar os aparatos educacionais e educativos, entre eles o currículo escolar, como lugares de políticas de diminuição do outro, assim como as estratégias homogeneizadoras que excluem a diferença e o múltiplo. Para ele, a história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada do contexto social, econômico, político e cultural que existe. Há diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas.

Portanto, levar em conta as diferentes possibilidades de conhecimento significa também pensar o currículo contextualizado a partir da experiência de muitos brasileiros aos quais são negados o direito de comer, de ter moradia, de poder estudar, de ter atendimento médico ou acesso a qualquer outra condição básica de sobrevivência. São palavras, enunciados e conceitos que estão na contramão do discurso oficial, pois experimentam, na pele, as contradições que o fundam, ensinado pela escola como “saberes universais”.

Por fim, precisamos repensar a escola numa perspectiva de educação para todos sob a ótica de diversos sujeitos escolares, inclusive, levando em conta que, para a maioria desses adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, o sentido dado à escola refere-se tanto ao mercado de trabalho quanto a condições de vida melhor. Além disso, como nos afirma Rodrigues (2013), precisamos garantir a eficácia de políticas ou programas de prevenção à violência juvenil, de combate à criminalidade e de democratização do acesso à educação.

Além disso, devemos estar atentos ao grande número de crianças e jovens que se encontram fora da escola ou que apresentam distorção idade/série/ano, bem como

os casos de jovens que cumprem ou não medidas socioeducativas, uma vez que todos eles contribuem para aumentar os dados estatísticos do analfabetismo e/ou baixa escolaridade. Um verdadeiro processo de democratização da sociedade abre a possibilidade para a discussão de dimensões ideológicas, políticas e normativas de grupos excluídos, estabelece relações horizontais, democráticas e de compromisso com a justiça social.

5 CURRÍCULO ESCOLAR E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Neste capítulo trataremos da análise da entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) realizada na EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, desenvolvida com quatro profissionais da educação, um aluno do 1º ano do ensino médio que cumpre medida socioeducativa, cinco alunos que não são atendidos pela medida, todos cursando o ensino médio, sendo um aluno do 1º ano, dois do 2º ano e dois do 3º ano, ou seja, aqueles sujeitos que possuem forte ou pelo menos algum vínculo com o problema investigado.

A amostra apresentada necessita de esclarecimento prévio porque a regulamentação que trata do cumprimento das medidas socioeducativas não determina expressamente que a escola deva ser informada sobre a condição do adolescente que esteja cumprindo medida. Nessa condição, tivemos conhecimento de apenas um caso. Inclusive, o aluno entrevistado que cumpre medida tornou-se identificado porque durante a pesquisa, como recurso metodológico, fizemos a aplicação do questionário para melhor conhecermos o perfil dos adolescentes atendidos pelos CREAS Vitória (ES). Ao deparar com os dados pessoais do aluno, nós o reconhecemos, pois ele já havia estudado na escola acima mencionada no ano de 2013 e retornou em 2014 no final do 1º trimestre, porque teve transferência compulsória da outra escola. Assim, fizemos contato com o responsável pelo aluno para mais informações e para pedir autorização para entrevistá-lo. O responsável ressaltou a importância de não levar ao conhecimento dos demais membros da escola o fato do aluno estar em MSE.

O objetivo das entrevistas é responder às seguintes questões: qual a visão dos sujeitos entrevistados com relação ao cumprimento de medidas socioeducativas e à condição do indivíduo que a cumpre; quais as possíveis causas que levam alguns adolescentes em cumprimento de medida a não cumprirem a determinação de estar matriculado e frequentando a escola; como os entrevistados analisam os textos curriculares prescritivos governamentais e as possíveis relações desses textos com o fato de os adolescentes em cumprimento de medida apresentarem desinteresse em relação à escola; qual (is) a (s) proposta (s) para superação do problema investigado.

Todos os entrevistados foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre como as informações seriam usadas, e deram autorização expressa para a gravação, análise, divulgação e publicação das entrevistas. Porém, alguns pediram para não serem identificados e, para atender a essa exigência, usaremos nomes fictícios para todos os alunos entrevistados.

No início desta pesquisa, fizemos uma abordagem sobre o desenvolvimento das Teorias do Currículo e, posteriormente, apontamos para além da questão do conhecimento como parte central do currículo. Focamos também na identidade como fator que possibilita o consenso e garante a hegemonia. Além disso, abordamos como a identidade e a diferença são construídas socialmente e por isso têm fundamentos na história e na cultura.

A reflexão acerca dessas condições teve início na década de 60, que, como nos aponta Silva (2011), foi uma década marcada por grandes agitações e movimentos, entre eles movimentos de independência, protestos estudantis, movimentos voltados para os direitos civis, movimentos da contracultura, movimento feminista, luta contra a ditadura no Brasil. Nesse momento, segundo Silva (2011), também surgiram livros, ensaios, teorizações que colocaram em xeque a estrutura e o pensamento educacional tradicional e tiveram influência, não apenas teóricas, como também causaram verdadeiras revoluções educacionais em vários locais e ao mesmo tempo.

Para o autor, essas teorias críticas provocaram uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Os modelos das teorias tradicionais não estavam preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou à forma social dominante. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. Enquanto isso, as teorias críticas sobre currículo colocavam em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, desconfiavam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Silva (2001) nos afirma também que para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

5.1 Por que violência simbólica?

Entre as diferentes manifestações com início na década de 60, algumas teorias tiveram grande repercussão por alcançar um maior nível de elaboração e, entre elas, destaca-se a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, desenvolvida na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992). A obra é composta de dois livros. No livro I eles abordam os fundamentos da violência simbólica, e no livro II expõem os resultados de pesquisa empírica realizada na Faculdade de Letras da França, que serviram como ponto de partida para a construção do livro I.

Na obra, Bourdieu e Passeron fazem uma crítica à escola capitalista centrada no conceito de reprodução, em que a cultura não depende da economia. Ela é a economia, inclusive, pela utilização que os autores fazem do conceito de “capital cultural”. (SILVA, 2011, p. 33-34).

Os autores justificam que o termo violência simbólica tem como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de forças materiais entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, cria-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. Temos, então, o princípio central da teoria:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações, e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de forças que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1992. p.19).

Segundo os autores, a violência simbólica pode se manifestar de muitas formas, ou seja, na formação de opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais, entre outros; na pregação religiosa; na atividade artística e literária; na propaganda e na moda; na educação familiar e outros. Porém, na obra de Bourdieu e Passeron (1992), o objetivo é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar.

Para eles, as relações simbólicas são simultaneamente autônomas e dependentes das relações de força, portanto toda ação pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica por imposição de um arbítrio cultural. As relações de força encontram-se sempre dissimuladas sob a forma de relações simbólicas.

Os autores, a partir da teoria geral da violência simbólica, buscam explicitar que toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição arbitrária, de um arbitrário cultural dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. Para exercer essa imposição, a autoridade pedagógica (AuP), isto é, um “poder arbitrário que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, encontra-se objetivamente reconhecido como autoridade legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que a dissimula”. (BOURDIEU; PASSERON, 1992. p. 27).

As relações de força são no princípio não somente da AP, mas também do desconhecimento da verdade objetiva da AP, desconhecimento que define o reconhecimento da legitimidade da AP e que, por essa razão, constitui a sua condição de exercício.

Para eles, a ação pedagógica (AP) implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, "um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbítrio cultural capaz de se perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado". (BOURDIEU; PASSERON, 1992. p. 44).

Eles defendem que o TP pelo qual se realiza a AP dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, à medida que tende, seja pela inculcação seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a formada autodisciplina e da autocensura.

Portanto, a produtividade específica do TP se mede objetivamente pelo grau em que ele produz seu efeito próprio de inculcação, isto é, seu efeito de reprodução. Assim

como o grau em que ele consegue inculcar aos destinatários legítimos, o arbitrário cultural que se espera que reproduza mede-se pelo grau em que o hábito que ele produz é durável, e que seja capaz de engendrar mais duravelmente as práticas conforme os princípios do arbitrário inculcado.

Dessa forma, o TP, que tem por condição prévia de exercício a AuP, tem por efeito confirmar e consagrar irreversivelmente a AuP, isto é, a legitimidade da AP e do arbitrário cultural que ela inculca, dissimulando cada vez mais completamente, pelo sucesso da inculcação do arbitrário, o arbitrário da inculcação e da cultura inculcada.

Para os autores, a manifestação do capital cultural pode se dar em estado objetivado, como obras de arte, obras literárias, obras teatrais etc., ou sob a forma de títulos, certificados e diplomas, como é o caso do capital cultural institucionalizado. Também pode se manifestar de forma incorporada, introjetada, internalizada, mas se confunde com o habitus.

Nesse sentido, eles afirmam que:

Numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 218).

Nessa condição, para os autores, a função da educação é a reprodução das desigualdades: os marginalizados são os grupos ou classes dominados e, portanto, são marginalizados socialmente porque não possuem capital econômico, e culturalmente porque não possuem capital cultural.

5.2 Violência simbólica nas práticas cotidianas da escola

Embora os sujeitos entrevistados percebam a inadequação do currículo escolar para atender aos interesses dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, bem como daqueles que não apresentam tal condição, eles não conseguem identificar formas de violência geradas pela própria instituição, ou

mesmo, como nos apontam Bourdieu e Passeron (1992), como fonte de violência simbólica nas práticas especificamente escolares, ou seja, na concepção de avaliação, na ênfase a determinados conteúdos, ou mesmo na forma disciplinar. Porém, detectam algumas condições desestimulantes que levam tanto o aluno em cumprimento de medida socioeducativa, quanto aquele que não possui essa condição, a desistirem da escola. Essas condições estão relacionadas tanto com fatores internos à instituição, quanto com fatores externos à mesma, tratando-se, portanto, da vida familiar, de questões psicológicas, da falta de acompanhamento desses jovens em medida socioeducativa, entre outros.

Os entrevistados responderam questões acerca da sua visão em relação ao cumprimento de medidas socioeducativas e à condição do adolescente que a cumpre, e quais as possíveis causas que o levam a não cumprirem a determinação de estar matriculado e frequentando a escola; como eles analisam os textos curriculares prescritivos governamentais e as possíveis relações desses textos com o fato de os adolescentes em cumprimento de medida apresentarem desinteresse em relação à escola, e por fim qual(is) a(s) proposta(s) para superação do problema investigado.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos entrevistados às questões propostas, percebemos que há um grande questionamento no que diz respeito à postura das teorias tradicionais de currículo, ou seja, o mesmo é tido como um conjunto de disciplinas organizadas dentro de um sistema temporal que define saberes que devem ser transmitidos aos alunos. Por certo, o questionamento dos entrevistados a essa postura não se limita apenas ao currículo escolar.

De um modo geral, eles afirmam que a organização curricular é imposta, maçante, descontextualizada, muito extensa, engessada, não leva em conta as experiências do aluno, e que a mesmice acaba desestimulando o aluno. Para eles, a escola deve renovar-se, tornar-se mais atrativa, com conteúdos legais e atuais. O desinteresse por algumas disciplinas passa pelo fato de não conseguir acompanhar o conteúdo que está sendo apresentado ao aluno ou pela falta de utilidade prática no que está sendo ensinado.

Além disso, para os professores entrevistados, a inadequação curricular existe não só para os alunos em medidas socioeducativas; ela é fato também para aqueles que não apresentam essa situação. Inclusive, eles ressaltam que o currículo precisa ser repensado tanto quanto outras práticas cotidianas da escola. Vejamos o que dizem os entrevistados:

Muitos alunos até que não estão na situação de medida socioeducativa também não acham a escola interessante. Então, é uma questão para a juventude. Nós temos um modelo, por exemplo, a saúde teve uma mudança. Se você for pensar em muitas décadas, você tinha a saúde pública como as casas de “benfeitorias”, e aí mudou para os hospitais públicos do sistema. Agora a gente já tem os PA’s (Pronto-Atendimentos) próximos às comunidades, já tem o médico da família, a saúde foi mudando com as décadas, mas a educação não. A escola é quase a mesma coisa. E não estou falando só do currículo. O sinal da escola parece um sinal de fábrica, hora de sentar, hora de levantar, obedecer os sinais. Parece assim, que não evoluiu, estamos lá só para ele, talvez, especialmente para esse aluno. (Professora Emanuely Carneiro Antunes).²⁰

Nas novas propostas curriculares, você até tem uma proposta de flexibilização desses conteúdos. Só que na hora em que você tem uma avaliação externa o que é cobrado são aqueles conteúdos que estão na proposta oficial. Então, se não trabalharmos com os alunos, você acaba não os instrumentalizando para estarem participando dessas avaliações, para estarem participando no mesmo patamar que os outros alunos de outras instituições. (Professora Marcia Rachel Carvalho de Campos Bueno).²¹

Nós vivemos, principalmente aqui no Brasil, uma educação voltada para o trabalho, para os vestibulares, para o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, que é uma pauta de uma classe privilegiada. Uma classe que é trabalhada desde sua infância para esse processo. E aí, quando nós vamos para a escola pública, que atende a maioria da população, percebemos que esse currículo que é posto por uma determinada classe social, ele é pensado por esse sistema, também para essa classe C, D, menos privilegiada. Nesse sentido, você já tem o primeiro choque de linguagem, de texto, de visão de mundo, que em muitas regiões acaba sendo muito mais restrita. O não privilegiar da cultura daquele espaço, daquela região, sobrepondo uma cultura de estados maiores, de cidades mais urbanas. (Professora Rosalba Lima Coutinho).²²

Bom, eu acredito que o aluno que está nessa condição de medida socioeducativa, como eu falei, é o aluno que tem que ser olhado com cuidado. Não se sabe, assim, por exemplo, se ele já estiver numa defasagem... ah, está com a idade superior à série porque veio repetindo de ano, essas coisas que podem ter acontecido. Eu acho que tudo entra nesse olhar, eu não acredito que se ele não tem nenhuma deficiência se teria que ter um currículo, dentro do conteúdo, especial para ele. Agora, que a escola, que a gente sabe que é uma carência na escola, para todos os alunos, dentro do currículo, essas outras possibilidades de desenvolver habilidades, é uma carência geral, não é só específico desse menino. E a gente não vê, a não ser que os professores dentro das suas disciplinas façam projetos desenvolvendo música, dança ou outro tipo de habilidade, isso não está

²⁰ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 13 nov.2014.

²¹ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 18 nov. 2014

²² Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 07 nov. 2014.

definido no currículo. Ah, não tem que ter aula de dança, tem que ter aula de música, isso acontece na escola dentro das possibilidades de cada disciplina. E a gente sabe que isso seria importante estar no currículo, mas enquanto... definido, e não livre como está. Igual os temas transversais que estão para serem discutidos, mas está solto. Se o professor, dentro de sua disciplina, não pensar em discutir, isso não vai acontecer, apesar de estar sendo definido. Então, a gente percebe assim que as coisas estão aí dentro das documentações oficiais, tem que trabalhar os temas transversais, tem que trabalhar africanidade, tem... tem... tem. Mas, se isso não é trabalhado durante o ano, também não há nenhum tipo de possibilidade de verificar isso. (Professora Cátia Aparecida Palmeiras).²³

O conservadorismo gera obediência a todo custo. A postura autoritária dentro da escola não deveria acontecer, pois deveria ser um ambiente para formar opinião, não para ensinar a obedecer. (João, nome fictício, aluno do 2º ano do ensino médio).²⁴

Não vejo utilidade prática no estudo de arte para aquilo que desejo me formar. Penso que no lugar da disciplina poderia ser oferecida uma disciplina na área de informática. Para mim, o desinteresse por algumas disciplinas passa pelo fato de não conseguir acompanhar o conteúdo que está sendo apresentado ao aluno, ou pela falta de utilidade prática no que está sendo ensinado. A escola deveria oferecer condições para o aluno estar se preparando para um futuro promissor, que o auxiliasse a conseguir emprego. (Antônio, nome fictício, aluno do 1º ano do ensino médio).²⁵

Em relação ao que é ensinado na escola, acredito que isso é um sério problema, uma vez que os alunos ficam desinteressados. Em certos casos, os alunos que cumprem medida estão depressivos e não conseguem nem tomar iniciativa. Se todos, alunos, professores, colegas, não interagirem com eles, não lhes derem apoio, não se sentirão confortáveis nem bem-vindos à sala de aula. Muitas vezes, eles estão lá no cantinho, excluídos, ou nem vêm para a escola, ou os colegas nem sabem quem ele é, não conhecem; a pessoa não tem nenhum amigo na sala, na escola, não tem esse apoio. Então, em alguns casos, o desinteresse está muito relacionado a essa questão também. (Geralda, nome fictício, aluna do 2º ano do ensino médio).²⁶

Os entrevistados, ao exporem suas visões com relação ao cumprimento de medidas socioeducativas e à condição do adolescente que as cumpre, defendem a ideia de que pensar uma escola de qualidade implica refletir sobre currículo e ensino, tendo em mente que a reflexão não pode ser desenvolvida sem uma significativa referência aos responsáveis pelo acompanhamento das medidas, como a família do adolescente, e às questões sociais que envolvem esses adolescentes. Para eles, a qualidade social da educação deve estar comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento e à permanência na escola. Analisemos algumas falas dos entrevistados:

²³ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 12 nov. 2014.

²⁴ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 1º dez. 2014.

²⁵ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 14 nov. 2014.

²⁶ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 24 nov. 2014.

Bom, a minha visão com relação à educação inclusiva é aquela visão de que a lei assegura o direito à educação para todos. Então, quando a gente pensa em todos, quando a gente pensa em educação inclusiva, educação especial... educação especial tem umas características, tem uns sujeitos que são considerados sujeitos da educação especial. Que são as pessoas com deficiência, com síndromes, as pessoas com transtornos globais de desenvolvimento, as pessoas com habilidades de superdotação. Tem um grupo que foi determinado como sujeito da educação especial. Mas, se a gente pensar na perspectiva da educação inclusiva, a gente pensa que todas as pessoas têm direito à educação. E, quando eu penso em todos, eu já sou muito mais abrangente. Eu já estou muito mais amplo que a própria educação especial, e aí incluí, a gente pensa nesse aluno, nesse jovem que está sob medida socioeducativa, que tem direito como todos, e esse aluno também precisa, dentro da escola, de um lugar voltado para ele. (Professora Cátia Aparecida Palmeiras).²⁷

De antemão, a gente vê que é necessário que esses meninos sejam reintegrados socialmente à vida escolar. Eles estão ainda na fase de formação. Porém, o que a gente observa é que normalmente, quando eles entram no processo das medidas socioeducativas para acompanhamento educacional, esse aluno vem de uma outra... São alunos que têm que ter um ponto por parte dos professores, uma outra abordagem. E normalmente, quando eles chegam à escola, eles estão vindos oriundos de outras instituições. O processo educacional se torna difícil, porque eles chegam sem nenhuma preparação por parte da escola, porque eles são colocados de forma abrupta. Não há uma discussão, não há um planejamento pedagógico que venha atender diretamente esses alunos e, por outro lado, não há um acompanhamento sistemático pelos outros equipamentos. E o que a gente entende por equipamento? Um *feedback* com relação ao psicólogo, um com relação a assistente social, com relação ao conselho tutelar. Um acompanhamento mais sistemático de como está esse aluno lá fora e como ele vem procedendo dentro da própria escola. Então, o que é que a gente acaba assistindo? Acaba assistindo que esses alunos vêm, porque têm a necessidade inicial de estarem frequentando. Passa algum tempo, eles desaparecem. (Professora Rosalba Lima Coutinho).²⁸

Tive transferência compulsória na escola anterior quando estava encerrando o 2º trimestre e não tive oportunidade de pelo menos fazer as avaliações. Além disso, estou sem nota nas disciplinas de química e inglês, porque a escola anterior não tinha professor dessas disciplinas. Isso comprometeu ainda mais o meu desempenho. Não vi razão para a transferência. O coordenador me perseguia, qualquer coisa era motivo de ocorrência. Qualquer movimento que fazia, mesmo que fosse para entender melhor o professor ou participar da aula, o professor pensava que era para atrapalhar. (Marcello, nome fictício, aluno do 1º ano do ensino médio atendido pela medida).²⁹

Tenho 18 anos e estou no 1º ano do ensino médio porque repeti a 5ª série do ensino fundamental. Eu me senti injustiçado com relação a esta reprovação, uma vez que o resultado no final do ano era de aprovação. Depois de passado dois meses do início do ano letivo, me fizeram retornar para a 5ª série. Fiquei desestimulado e desisti de estudar, só retornei no ano seguinte. Como a minha mãe não podia faltar ao emprego e o meu pai

²⁷ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 12 nov. 2014.

²⁸ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 07 nov. 2014.

²⁹ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 14 out. 2014.

é alcoólatra, ninguém procurou a escola para entender o que estava acontecendo. (Antônio, nome fictício, aluno do 1º ano do ensino médio).³⁰

Conheço um menino que cumpre medida socioeducativa e perguntei a ele por que não vai para a escola. Ele respondeu que a escola não seria interessante, que no caso ele queria dinheiro agora e não depois. Disse também que a escola não ia dar boas roupas e sapatos para ele vestir. É tipo assim. Para ele, as matérias que são dadas na escola não têm utilidade no seu cotidiano, ou seja, ele não precisa disso para a vida, já que ele se envolveu com coisas erradas, ele não vai precisar disso na vida dele. E também a mãe e o pai dele não dão apoio. Eu vejo a mãe e o pai dele brigarem muito. Aí ele já fica desmotivado vendo o pai e a mãe brigarem daquele jeito. É tenso, ele pensa assim 'para que eu vou estudar se daqui a pouco vou ser igual a eles?'. Acho que ele não está na escola também por causa dos pais. E as autoridades o obrigam a ficar na escola, só que não visitam a casa onde eles vivem para ver como eles estão. É porque a família é uma estrutura fundamental para a criança. E, no caso, a família dele é muito violenta, pai e mãe. Já vi muita briga deles. E já vi o pai ser preso. Acho que a criança fica com tudo aquilo na cabeça. Aí não quer fazer mais nada. Acho que fica deprimido. Não sei. Aí eu falei com ele que, se ele quisesse mudar de vida, ter uma vida melhor, ele deveria estar estudando. Porque, se ele não queria ser igual ao pai e à mãe dele, ele deveria ter um ensino básico. Ele não tem nada. Acho que ele nem chegou na 4ª série. Eu acho que ele tem 15 anos hoje. Eu também pensava desse jeito. Que estudar seria ruim e tudo mais. Só que minha mãe sempre me incentivou a vir para a escola, e eu aprendi a importância. (Lena, nome fictício, aluna do 3º ano do ensino médio, conta sobre sua conversa com um adolescente que cumpre medida socioeducativa).³¹

Diante desse quadro, inferimos que pensar uma escola de qualidade implica, em última análise, refletir sobre currículo e ensino, tendo em mente, entretanto, que a reflexão não pode ser desenvolvida sem uma significativa referência à sociedade.

A questão da educação comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento, com a qualidade social da educação, com a formação para a cidadania e com novas perspectivas culturais, que proporcione o desenvolvimento da autonomia intelectual e o exercício dos direitos sociais a todos, envolve a discussão de outras condições que inviabilizam a concretização de tais objetivos.

Nesse sentido, acreditamos ser de suma importância a reflexão feita por Candau (2006)³². Para ela, a educação de qualidade para todos deve ser construída conjuntamente e, nessa construção, ela aponta algumas características

³⁰ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 14 nov. 2014.

³¹ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 1º dez. 2014.

³² O texto *Sonhar que é possível reinventar a educação*, da professora Vera Maria Candau, foi apresentado no Encontro Regional de Educadores em Direitos Humanos, em junho de 2006, e no Encontro Regional de Cachoeiras de Macacu, em setembro de 2006.

fundamentais para a reinvenção da escola, ressaltando que reinventar a escola só tem sentido se for um sonho coletivo. Um sonho que nasce do nosso cotidiano, das inquietudes e das práticas diárias dos educadores. Ela afirma que muitas das propostas de reforma e renovação curricular ocorridas no nosso país e em toda a América Latina não dão certo, não avançam ou morrem com as sucessivas mudanças de governo e não têm continuidade, porque nascem de um grupo de especialistas, das propostas dos organismos internacionais, ou de outros coletivos. Não nascem da fala e da experiência dos educadores que estão na ponta do ensino. Ela propõe que para esse processo de reinvenção os educadores precisam ser os principais protagonistas.

Além disso, para ela, precisamos ter como referência fundamental os tempos que estamos vivendo, tempos difíceis, cheios de contradições e desafios, que exigem muita reflexão a partir do vivido, que exigem coração, paixão, compromisso. Para esse processo de reinvenção, devemos mobilizar nossas melhores energias intelectuais e afetivas para que a escola esteja cada vez mais sintonizada com o tempo presente e construa coletivamente respostas às novas questões que nos desafiam a cada dia.

Ela propõe também que, para essa reinvenção, devemos reconhecer cada pessoa como sujeito de direito. Deixando de lado essa realidade muitas vezes marcada pela negação do outro, pela homogeneização, pelo silenciamento das diferenças, olhando cada pessoa em sua mais profunda dignidade, em sua mais profunda singularidade. E, ao mesmo, tempo fortalecer processos de construção conjunta em que igualdade e diferença mutuamente se reclamem.

Por fim, ela propõe que reinventar a escola supõe recriar a qualidade da educação. Todos nós queremos uma educação de qualidade para todos os nossos alunos e alunas. No entanto, é importante que dialoguemos sobre o que significa no nosso cotidiano uma educação de qualidade. Para isso, ela afirma que devemos reconhecer a complexidade da discussão na medida em que a qualidade passa necessariamente pela discussão do financiamento da educação, pela gestão democrática, pela participação mais ampla da comunidade, pela valorização dos profissionais da educação, pela avaliação da qualidade na ponta do sistema, ou

seja, no interior de nossas escolas. Essa qualidade da educação não pode ser orientada exclusivamente para uma integração acrítica na sociedade em que vivemos. Ela ressalta também que a qualidade é um conceito político, historicamente constituído e com muitos significados em disputa. O critério de qualidade como fator intrinsecamente relacionado a uma democratização radical do direito à educação e a um fortalecimento da escola pública, com capacidade de integrar as dimensões intelectuais, afetivas, relacionais, ética, sociopolítica, cultural e transcendente dos processos educacionais.

Dentro desse contexto, como analisado anteriormente, Santos (2006) afirma que os direitos humanos foram pensados dentro da perspectiva do “localismo globalizado” com característica hegemônica própria da modernidade, presente no expansionismo europeu, portador da “civilização” e das “luzes” e que prevalecem até hoje. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais.

Nessa perspectiva, Santos (apud CANDAU, 2008b, p. 48-49) propõe uma ressignificação dos direitos humanos hoje, para que possa acontecer um verdadeiro acesso a esses direitos, sem negar as suas raízes nem a sua história, trazendo-os para a problemática atual e passando por um processo de reconceitualização. Isso pressupõe algumas condições:

- a) A superação do debate entre o universalismo e o relativismo cultural. O que se quer dizer com isso? Afirmar que todas as culturas ou grupos culturais têm valores e ideias, elementos fundamentais que aspiram a comunicar a outros e universalizar, mas o universalismo é incorreto, enquanto uma única cultura predomine e queira se impor a todos. No outro polo está o relativismo cultural, que afirma que todas as culturas são relativas, nenhuma é absoluta, nenhuma é completa, mas é necessário propor diálogos interculturais sobre preocupações convergentes, ainda que expressas a partir de diversos universos culturais. Somente assim seremos capazes de construir algo juntos, um projeto comum. É necessário negar tanto o universalismo quanto o relativismo absolutos.

- b) Todas as culturas possuem concepções da dignidade humana. Nem todos os grupos culturais conhecem ou usam a expressão direitos humanos, mas isso não quer dizer que não tenham uma ideia de dignidade humana, de vida digna, de querer uma vida melhor para os seus habitantes ou para seus integrantes. Temos de ter sensibilidade para descobrir em cada universo sociocultural essa ideia de dignidade humana que traduzimos como direitos humanos.
- c) Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza do humano, leva-nos a, muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e, portanto, da necessidade de interação entre elas. Nenhuma cultura dá conta do humano. “Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos”. (SANTOS, 2006, p. 446).
- d) Nenhuma cultura é monolítica. Todas as culturas comportam versões diferentes da dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras. Os grupos culturais não são homogêneos e padronizados. Algumas versões dessa cultura podem ser rígidas, estreitas e fechadas. É necessário identificar e potencializar aquelas versões mais abertas, amplas e que apresentam um círculo de reciprocidade mais amplo, que favoreçam o diálogo com outras culturas.
- e) Todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: princípio da igualdade e princípio da diferença. Esta última premissa situa-nos no âmago da questão da ressignificação dos direitos humanos hoje.

Para tratarmos das questões voltadas para o currículo no que diz respeito à inclusão do adolescente em conflito com a lei no ambiente escolar, devemos salientar que fazem parte da condição para cumprimento de medidas socioeducativas a matrícula

e a frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino, porém o que se constata é que os adolescentes não conseguem cumprir tal determinação.

Então, na perspectiva de educação inclusiva, precisamos repensar algumas práticas discriminatórias e excludentes e criar condições para superá-las. Entre essas práticas, temos o exemplo desses adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, que mesmo diante da garantia de que a inclusão deve ser promovida mediante o acesso e permanência dos alunos em uma escola com qualidade social e foco central no aluno e na aprendizagem, na prática essas garantias são negadas e esquecidas, como podemos verificar tanto na fala dos professores quanto na dos alunos entrevistados.

Além disso, na condição dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, essa situação torna-se ainda mais grave, já que essa exclusão está associada à ausência e/ou insuficiência de políticas de inclusão atraentes aos adolescentes e jovens, a fim de evitar a reincidência. A ausência de uma legislação educacional vinculada aos programas socioeducativos ocasiona a descontinuidade das ações.

O currículo é uma parte importante da organização do conhecimento escolar, porém não diz respeito apenas a conteúdo. Envolve o cotidiano e as relações dentro e fora da escola. Além disso, como nos afirma Moreira (2004), ele pode estar vinculado à conservação, transformação ou à renovação dos conhecimentos acumulados historicamente. Isso significa que ele se tece em cada escola de acordo com o fazer diário das pessoas que dele participam. Então, a função social do currículo se vincula à visão de homem e de sociedade de seus atores, bem como de seus organizadores. Vejamos fragmentos da fala de alguns entrevistados em relação ao cumprimento da determinação de esses adolescentes estarem matriculados e frequentando a escola:

Eu vejo essa situação por dois lados. Primeiro, que tudo que é obrigado não é por convencimento, já é problemático. Segundo, que jogam uma carga na família e na escola pela permanência desse aluno, mas não se trabalham outros espaços para que venham garantir. O que é que a gente chama de outros espaços? Se esse aluno é voltado para música, tem musicalidade, na medida socioeducativa, na reintegração dele, deveria ter também um

encaminhamento para que num contraturno ele estivesse frequentando. Se esse aluno, ou ligado ao esporte, ou ligado ao mundo do trabalho, dependendo da faixa etária dele, para que ele tivesse outras ocupações para além da obrigatoriedade da frequência da escola porque ele já exige da sociedade outros elementos. Muitas vezes, a família já não tem um diálogo com ele que faça o processo de convencimento. Então, com isso, a escola e a família sozinhas fazem com que esse aluno tenha interesse, porque lá atrás, muitas vezes, ele já largou a escola. Ele já abandonou a escola antes de cometer, às vezes, algum delito. Então, aquele espaço escolar tem que ter um outro significado pra ele, e pra isso precisa de outros espaços para além do muro da escola, para que venha dialogar. E é isso que a gente fala, que esses equipamentos do conselho tutelar, do acompanhamento social, da própria medida socioeducativa como é implementada, ela tem que vir junto com outros processos significativos, para aquele aluno, para que não fique só na própria escola, que às vezes é algo que ele já abandonou lá atrás. Então, isso talvez seja uma das entradas dele não dar continuidade ao próprio estudo. (Professora Rosalba Lima Coutinho).³³

Eu acho que é esperada. Por que essa atitude é esperada a meu ver? Ele já está vivendo numa situação de uma certa pressão. Se ele veio a cometer alguma coisa que socialmente não é aceitável, ele já estava com uma postura de não se enquadrar, a gente chamaria assim. Ele não se enquadra em algumas das normas sociais porque ele chegou a cometer alguma coisa que seja fora dessa norma e a gente sabe que esse aluno também não se enquadra às normas da escola. A tendência é essa, ele não se enquadra às normas sociais, ele não se enquadra às normas da escola, e esse enquadrar, a gente sabe que não é fácil. E a gente tem uma tendência a não entender ou não compreender esse aluno que não se enquadra. Eu particularmente tenho uma opinião em relação ao sistema escolar, a forma como a escola é conduzida, eu acho que não é a melhor forma. Eu nem crítico, eu acho que o aluno que às vezes não se enquadra, é porque ele realmente é o aluno que você tem que dar uma atenção a ele porque se ele não está se enquadrando é exatamente porque ele, no mínimo, é uma pessoa inteligente. (Professora Cátia Aparecida Palmeiras).³⁴

Em relação ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, em minha opinião, podem existir vários motivos para que se sinta desestimulado pela escola, tanto por parte da instituição quanto por parte da escola também e dos indivíduos que compõem os dois, tanto que na instituição eu também percebo que não há essa comunicação. Eu acho muito importante para ver como o aluno está se saindo na escola, se a escola está contribuindo para o crescimento do aluno. No caso do aluno que está cumprindo a medida socioeducativa, ou não, independente disso, eu acho que a escola deveria tomar a posição de mostrar ao aluno qual a importância do estudo, também entrar em consenso com essas organizações que fazem as leis que obrigam os alunos a estarem matriculados. A escola também deve informar quando o aluno parar de vir à escola, quando está matriculado, ou se ele está cumprindo as normas aqui na escola. Mesmo que a escola não informe, deveria ser cobrado delas esse retorno. Esses adolescentes conseguiriam levar melhor a escola se não tivessem a afetividade comprometida. Acho que deveria ser tanto por parte do professor querer ensinar aos alunos quanto querer buscar o máximo deles, e também a parte dos alunos serem mais interessados. Não

³³ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 07 nov. 2014.

³⁴ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 12 nov. 2014.

adianta, sem uma dessas partes, não funciona. (Professora Marcia Rachel Carvalho de Campos Bueno).³⁵

Uma vez, considerando que em alguns casos a escola é uma válvula de escape, que está crescendo, muitas vezes há situações em que o aluno vai para a escola simplesmente para fugir de maus-tratos em casa, ou para comer ou para desaparecer. Até mesmo nesse nosso contexto há uma quantidade enorme de pessoas que vivem em situação de pobreza. Bem, eu acho que a questão da atração ou não pela escola é uma coisa bem construtivista, vem da própria ideia, vem do próprio convívio, como tudo no mundo. A partir do momento em que você está no lugar onde você se sente à vontade para se expressar como quer e sem repúdio, é diferente de quando não há uma aceitação total, ou uma imposição de ideias. (João, nome fictício, do 2º ano do ensino médio).³⁶

[...] Que também já tem uma condição diferenciada, mas acho que também afeta a todos, com certeza tem que ser reformulado. Eu estava vendo um filme, foram três filmes franceses: *Entre os muros da escola*, *Azul é a cor mais quente* e mais um outro. Que tem a escola... os três se passam na França, e aí o que acontece? Eu vi uma coisa assim, quando eu vi *Entre os muros da escola*, o professor pedindo para os alunos lerem em voz alta um livro de literatura, eu falei: 'Gente, mas isso não é uma coisa estranha, uma imposição, o aluno tem que ler em voz alta, isso aqui não dá para fazer'. Aí eu vi outro filme, a mesma coisa, outro filme, a mesma coisa, uma prática. Depois eu pensei: 'Ele é professor de literatura, lá são separadas, professor de gramática, redação e literatura'. A literatura, ela é para ser do jeito que a gente faz mesmo? O aluno em três anos estuda trinta autores de várias escolas literárias. A gente tenta fazer com que eles gostem daquela leitura, mas eles não leram nenhum desses livros quando chega o final do curso. E nessas escolas, eles leem, eles passam três semanas, um mês na sala de aula lendo o livro em voz alta. Por que não? Se a gente fosse fazer aqui, será que isso iria ser encarado como o professor que está enrolando, iam achar a aula chata ou ia ser interessante? Então, olha só como a escola é engessada. (Professora Emanuely Carneiro Antunes).³⁷

Muitos alunos não entendem a importância da escola, pensam que é só assim, uma obrigação que eles têm que estar estudando, pois a lei diz que o menor tem que estar estudando, senão os pais vão ser responsabilizados, vão ser penalizados. Eles acham que é só para ter o ensino médio, que se eles só tiverem o ensino médio está muito bom. Então, eles vêm para a escola apenas por obrigação. Eles pensam assim: 'Se eu estou matriculado, eu vou quando eu quero, pronto, depois eu vou empurrando com a barriga, eu consigo passar na recuperação mesmo, eu vou lá, tento passar, colo do outro colega, eu passo e ganho o certificado'. Se eles estão cumprindo a medida socioeducativa, ou não, independente disso, eu acho que a escola deveria tomar a posição de mostrar ao aluno qual a importância do estudo, também entrar em consenso com essas organizações que fazem as leis que obrigam os alunos a estarem matriculados, a escola deve informar quando o aluno para de vir à escola, quando está matriculado, se ele está cumprindo as normas aqui na escola, as leis, deveria ser mesmo que a escola não informe, as leis deveriam estar cobrando das escolas também, para que as escolas possam informar, porque são vários alunos. (Maria, nome fictício, aluna do 3º ano do ensino médio).³⁸

³⁵ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 18 nov. 2014.

³⁶ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 1º dez. 2014.

³⁷ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 13 nov. 2014.

³⁸ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 20 nov. 2014.

Como foi dito anteriormente, as discussões voltadas para o enfrentamento dos problemas econômicos, sociais e políticos, resultaram no maior acesso dos adolescentes e jovens ao ensino médio. Isso trouxe para a escola estudantes com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada. Esse fato obriga-nos a repensar novos procedimentos para garantir a permanência desses estudantes na escola, evitar a evasão e diminuir as taxas de reprovação.

Para viabilizar a permanência dos alunos que cumprem medida socioeducativa no espaço escolar, os entrevistados acreditam que esses alunos necessitam de outra abordagem por parte dos professores e da instituição, o que significa que a escola precisa estar ciente de como esse aluno vive, das relações que mantém, das suas perspectivas e interesses, enfim de todo o contexto em que ele está inserido. Isso está muito claro no depoimento de alguns entrevistados:

De antemão a gente vê que é necessário que esses meninos sejam reintegrados socialmente à vida escolar. Eles estão ainda na fase de formação. Porém, o que a gente observa é que normalmente, quando eles entram no processo das medidas socioeducativas para acompanhamento educacional, esse aluno vem de uma outra ... São alunos que têm que ter um ponto por parte dos professores, uma outra abordagem. E normalmente, quando eles chegam à escola, eles estão vindo oriundos de outras instituições. O processo educacional se torna difícil porque eles chegam sem nenhuma preparação por parte da escola, porque eles são colocados de forma abrupta. Não há uma discussão, não há um planejamento pedagógico que venha a atender diretamente esses alunos, e por outro lado, não há um acompanhamento sistemático pelos outros equipamentos. (Professora Rosalba Lima Coutinho).³⁹

Porque eu acho que o aluno quando vem para a escola nessa situação a escola tem que estar preparada para recebê-lo, para evitar o preconceito com relação a ele e como a gente vai lidar com ele também. E o que ele precisa de nós? Um aluno que está, por exemplo, no primeiro ano do ensino médio já parou de estudar há muito tempo, já esteve às vezes até preso, sob custódia da justiça para menores, etc e tal. Esse tempo que ele ficou sem estudar, às vezes, lá dentro onde ele estava, ele teve acesso ao estudo? Se ele não teve, ele veio para cá, ele deixou de fazer primeiro ano durante dois ou três anos da vida, ele veio para cá com algum conhecimento ainda? Ele está preparado para as matérias do primeiro ano? Se ele chega aqui e não se acha preparado para essas matérias do primeiro ano, isso vai fazer com que ele se desestimule a estudar e faça da presença dele na escola só algo que é uma determinação que ele tem que cumprir ou às vezes é até uma maneira, inclusive, de se colocar numa posição do tipo 'eu não consigo acompanhar os outros alunos, então eu vou mostrar que eu sou outra pessoa, outra área'. E aí até faz uma fama de mau na escola

³⁹ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 07 nov. 2014.

para poder se adequar. Não adianta só mandar o aluno para escola, tem que preparar a escola para receber o aluno. (Professora Emanuely Carneiro Antunes).⁴⁰

A gente pensa nesse aluno, nesse jovem que está sob medida socioeducativa, que tem direito como todos, e esse aluno também precisa, dentro da escola, de um lugar voltado para ele, de uma postura do professor, da equipe, da própria comunidade escolar com relação a ele, porque se, de alguma forma, ele já foi colocado à margem por uma atitude dele ou por um delito, mesmo que seja, se ele chega na escola e isso é só reforçado, ao invés de ser cuidado, de ser desenvolvido um trabalho com ele para que ele possa [...]. (Cátia Aparecida Palmeiras).⁴¹

Além disso, na opinião dos professores, deveria haver uma formação obrigatória, especialmente nas licenciaturas, voltadas para o trabalho com esses adolescentes, para que os profissionais da educação tivessem conhecimento dessa realidade da escola. Àqueles que já estão atuando como professores também poderia ser oferecida formação voltada para o desenvolvimento do trabalho com esses adolescentes.

Bom, eu acredito que o aluno que está nessa condição de medida socioeducativa, como eu falei, é o aluno que tem que ser olhado com cuidado. Não se sabe, assim, por exemplo, se ele já estiver numa defasagem... ah, está com a idade superior à série porque veio repetindo de ano, essas coisas que podem ter acontecido. Eu acho que tudo entra nesse olhar. Eu não acredito que se ele não tem nenhuma deficiência se teria que ter um currículo, dentro do conteúdo, especial para ele. Agora, que a escola, que a gente sabe que é uma carência na escola, para todos os alunos, dentro do currículo, essas outras possibilidades de desenvolver habilidades, é uma carência geral, não é só específico desse menino. (Cátia Aparecida Palmeiras).⁴²

É até certo a gente não saber quem são os alunos, mas a gente saber que tem, a gente já pode ter uma postura diferente. Ou quem sabe é até melhor a gente saber também quem é o aluno, só os professores. Não sei, isso aí só com uma pesquisa mesmo para saber. (Emanuely Carneiro Antunes).⁴³

5.3 Oposição, conflito e resistência à cultura hegemônica

Como podemos constatar, para os entrevistados a inadequação curricular é uma condição que existe tanto para o aluno que cumpre medida quanto para aquele que não está nessa condição. Porém, ao ressaltar que o adolescente em cumprimento

⁴⁰ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 13 nov. 2014.

⁴¹ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 12 nov. 2014.

⁴² Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 15 dez. 2014.

⁴³ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 13 nov. 2014.

de medida necessita de outros elementos para sua inserção, necessita de outra abordagem, entendemos que a inadequação curricular se faz ainda mais comprometedor para esse sujeito, uma vez que ele apresenta diferentes perspectivas e experiências.

Isso posto, percebemos nessa condição o que Bourdieu e Passeron (1992) defendem: a escola não atua pela inculcação da cultura dominante, mas por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. Esse mecanismo ocorre ao estabelecermos o currículo escolar baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. Então, esse código é facilmente compreendido pelo aluno da classe dominante, enquanto que para o aluno da classe dominada esse código é indecifrável. O resultado é que as crianças e jovens da classe dominante são bem sucedidos na escola, e as crianças e jovens dominadas fracassam. Para percebermos como isso acontece na visão dos entrevistados, vejamos algumas de suas falas:

A organização curricular como algo imposto, maçante, descontextualizado, sem levar em conta as experiências do aluno, sem contar que a mesmice acaba desestimulando o aluno. A escola deve renovar-se, tornar-se mais atrativa, com conteúdos legais e atuais. (João, nome fictício, aluno do 2º ano do ensino médio).⁴⁴

Não vejo utilidade prática no estudo de arte na disciplina para aquilo que desejo me formar. Penso que no lugar da disciplina poderia ser oferecida uma disciplina na área de informática. Para mim, o desinteresse por algumas disciplinas passa pelo fato de não conseguir acompanhar o conteúdo que está sendo apresentado ao aluno, ou pela falta de utilidade prática no que está sendo ensinado. A escola deveria oferecer condições para o aluno estar se preparando para um futuro promissor, que o auxiliasse a conseguir emprego. (Antônio, nome fictício, aluno do 1º ano do ensino médio).⁴⁵

A inadequação curricular existe não só para os alunos em medidas socioeducativas; ela é fato também para aqueles que não apresentam essa situação. Inclusive, o currículo precisa ser repensado tanto quanto outras práticas cotidianas da escola. A questão do aluno em medida que não consegue estar cumprindo a determinação de estar matriculado e frequentando a escola tem muita relação com a proposta da escola, pois nós estamos no século XXI e a escola parou alguns séculos atrás. Aquela escola onde o professor é o detentor do conhecimento, em que os alunos são arrumados em filas, ainda toca o sinal, ainda tem um determinado número de disciplinas a serem cumpridas, ainda tem um currículo

⁴⁴ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 1º dez. 2014.

⁴⁵ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 14 nov. 2014.

engessado, rígido. Ainda que você fale que é flexível, você tem que cumprir determinadas diretrizes curriculares. Você pode fazer determinadas adaptações, mas ele ainda é engessado. Então, a juventude hoje está anos luz à frente desse sistema, que é muito arcaico. A partir dos avanços tecnológicos de toda ordem, que a escola não acompanhou, ainda existe mais o blá-blá-blá, que não comporta mais esse tempo de juventude, que é tudo muito rápido e tudo muito sintético, enquanto a escola está ainda no livro, está ainda na fase do livro, muitas estão na fase do livro, não usam a tecnologia e não permitem o uso das tecnologias. Às vezes em um apertar de botão o aluno dá uma resposta, mas não, você quer que ele memorize, você quer que ele leia, entendeu isso, é o conflito de geração. (Professora Marcia Rachel Carvalho de Campos Bueno).⁴⁶

O prazer da leitura de um livro não tem na escola. Aí o debate sobre aquele livro depois... que a gente tem tanto conteúdo para dar, tanto conteúdo que ver para todas as escolas literárias. Os alunos não chegam a ler nenhum livro inteiro dessas escolas literárias. Nenhum livro paradidático que a gente escolhe, um por ano. Mas aí a gente estuda Machado de Assis, Jorge Amado, estuda Eça de Queirós, estuda Guimarães Rosa. Na verdade, ele não leu um livro desses inteiro, desses autores. Então, não fica uma escola chata para o aluno que está em medida socioeducativa, é para todo mundo. O que eu penso também: o adolescente em medida socioeducativa, ele tem essa especificidade de estar nessa condição, mas ele é um adolescente como qualquer outro. O que ele acha chato, o outro também acha chato. Não é porque ele cometeu uma infração que ele tem os desejos diferentes dos outros alunos. (Professora Emanuely Carneiro Antunes).⁴⁷

O que a gente entende por equipamento? Um *feedback* com relação ao psicólogo, um com relação a assistente social, com relação ao conselho tutelar. Um acompanhamento mais sistemático de como está esse aluno lá fora e como ele vem procedendo dentro da própria escola. Então, o que é que a gente acaba assistindo? Acaba assistindo que esses alunos vêm, porque têm a necessidade inicial de estarem frequentando. Passa algum tempo, eles desaparecem, que é uma outra problemática, porque a função da escola é formar, fazendo com que eles se tornem cidadãos como um todo, não porque ele passou por um momento difícil na vida, que não há recuperação, que não há uma nova trajetória. Porém, em função dessa desorganização para acompanhamento por parte desse aluno, a gente percebe que é uma medida pouco eficaz. Que inicialmente há obrigatoriedade, por não ocorrer o acompanhamento, por não ter um processo de apoio, de sustentabilidade desse aluno no decorrer do processo pedagógico, acaba se perdendo. E, muitas vezes, esse aluno faz uma opção de ir para o noturno, quando ele é um aluno, às vezes, do matutino, em função de que ele não se sente mais ambientado, se sente muito além daqueles alunos que frequentam sua própria faixa etária. E aí ele vai para o ensino noturno, também com essa carga, sem nenhum planejamento para o desenvolvimento dele lá. Então, para a escola se torna uma carga muito complexa, porque um aluno que chega de repente, a escola tenta absorver, mas não tem elementos suficientes para absorver, porque esse aluno requer, muitas vezes, uma outra abordagem, e a gente não se sente apoiado por esses equipamentos para que dê um *feedback*. (Professora Rosalba Lima Coutinho).⁴⁸

⁴⁶ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 18 nov. 2014.

⁴⁷ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 15 dez. 2014.

⁴⁸ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 18 dez. 2014.

Então, o não se enquadrar dele, como a maioria das pessoas veem como um defeito, se a gente pensar bem, não é. São alunos que, se alguém der uma atenção e ouvi-los, você vai entender que ele tem uma visão da sociedade, talvez, querendo não ficar dentro dessa gaiola que a sociedade nos coloca, todos nós. Então, eu vejo que é muito normal ele não se enquadrar, porque ele não se enquadrou em outras coisas. E a escola também quer enquadrá-lo, enchê-lo de regras, de normas. Mas aí a necessidade de ter um acompanhamento, dele ter quem o acompanhe, dele ter quem converse com ele, e esse profissional tem que ser um psicólogo, eu não acho que tem que ser. Ele está no ambiente escolar e ele tem que ser aceito, tem que se sentir aceito. E isso não é fácil, eu não vejo assim como uma coisa fácil. Mas eu acho que a escola tem que cumprir esse objetivo. (Professora Cátia Aparecida Palmeiras).⁴⁹

De acordo com alguns estudiosos do currículo, como Apple (1989) e Silva (2001), com os quais concordamos, currículo pode comportar a existência de pelo menos três dimensões: formal, real e oculto. O currículo formal ou oficial refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em programas oficiais, em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos de estudo. Ele traz prescrito institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O currículo real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Ele denota aquilo que acontece na prática. O currículo oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Apesar de não estar no planejamento do professor, representa as aprendizagens do educando em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. Então, ele forma atitudes, comportamentos, valores, orientações que favorecem ou não o ajuste dos sujeitos às estruturas sociais.

Nesse sentido, uma vez que o currículo formal pode transmitir visões particulares e interessadas, nas quais certos indivíduos ou grupos ficam submetidos à vontade e arbítrio de outros, é importante destacar que em contrapartida tanto o currículo real como o currículo oculto podem apresentar-se como mecanismos de auxílio para que essa condição não se efetive de maneira tão mecânica e reprodutivista como pensado por Bourdieu e Passeron (1992), já que muitos profissionais da educação se utilizam disso para dar novos contornos ao currículo, bem como às aulas. Além

⁴⁹ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 15 dez. 2014.

disso, a resistência desses adolescentes em cumprir a determinação de estarem matriculados e frequentando uma instituição oficial de ensino, por vezes, passa pela denúncia da violência simbólica da qual são vítimas, mesmo sem saber. Isso seria mais um movimento de recusa a tal condição.

Nessa perspectiva, Sacristán afirma que:

Uma das aspirações básicas do programa pró-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo, “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo o que é diferente a padrões unitários ou segregando-o em categorias fora da normalidade dominante. (SACRISTÁN, 2001, p. 123-124).

A preocupação em evitar uma concepção mecanicista e determinista dos vínculos entre produção e educação já estava presente no livro *Ideologia e currículo*, de Michael Apple (1979). Para ele, não é suficiente postular um vínculo entre as estruturas econômicas e sociais mais amplas, de um lado, e de outro a educação e currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo do currículo e que são aí ativamente produzidos. Ele é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia.

Diante dessa preocupação, Apple (1982, apud SILVA, 2011, p. 45-49) recorreu ao conceito de hegemonia formulado por Antônio Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams. É esse conceito que permitiu ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. Ao dar ênfase ao conceito de hegemonia, ele destaca o fato de que a

reprodução social não é um processo tranquilo e garantido. As pessoas precisam ser convencidas da deseabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. E esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência.

Embora Apple (apud SILVA, 2011, p. 45-49) admita o currículo estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, ele não o considera um simples reflexo da economia, ele tem a sua própria dinâmica. Nesse sentido, a preocupação dele é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados legítimos, em detrimento de outros, visto como ilegítimos.

No que diz respeito ao papel do currículo no processo de reprodução cultural e social, ele considera necessário analisar tanto aquilo que chama de “regularidade do cotidiano escolar” quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial.

Para entender a opinião dos entrevistados sobre essa questão, vejamos o que eles nos dizem. Quando foi perguntado sobre essa condição de uma cultura se sobrepor a outra; o que podemos viabilizar com a flexibilização do currículo; e como os entrevistados percebem a condição do currículo real e oculto, os entrevistados responderam que:

Bom, eu acredito assim, que há um currículo sugerido com conteúdos e com práticas também, dentro do documento que nós temos aqui no estado. Ele não traz só conteúdo, ele traz sugestões de práticas, de forma que nós podemos desenvolver as atividades. Sabemos, como nós já comentamos, dentro da matemática, por exemplo, os conteúdos, nem todos, são tão atrativos para os alunos, mas nós procuramos, de acordo com as turmas, de acordo com o nível da turma, de acordo até com o próprio interesse dos alunos da turma, adaptar, trazer outras situações. Eu acho que tanto o currículo real quanto o oculto existem porque, na hora em que você está trabalhando, você vai tentar conduzir o seu trabalho de forma que ele realmente tenha sentido. Não dá para ficar só reproduzindo conteúdos sem sentido para o aluno. Então, a gente acaba fazendo isso, acaba tentando pelo menos fazer isso nas nossas adaptações, para não deixar que aconteça tanto essa coisa da aula ou o currículo ser mais atraente para um grupo, e o outro grupo acaba fracassando justamente pela falta de envolvimento com aquele tipo de trabalho. Eu acho que esse trabalho, ele é diário. Você planeja uma aula, você planeja um trabalho, e vai depender do ritmo da turma naquele dia para o trabalho acontecer, a produção daquele trabalho. Às vezes você prepara uma aula pensando num conteúdo e, quando você chega à sala, os alunos estão discutindo uma coisa que é

importante naquele momento, e por que não você usar aquele momento para aquela discussão? Ah, mas não está diretamente ligado ao conteúdo. Aí cabe ao professor ter sensibilidade, porque aquele momento ali, onde o aluno está interessado, onde a turma, os alunos estão interessados, é o momento mais propício para acontecer a aprendizagem. E é nessa hora que o professor tem que ser sensível. Será que eu, discutindo o que eles precisam discutir nesse momento, mesmo que seja um assunto que não está diretamente ligado à minha matéria, eu não vou estar trazendo muito mais? Tornando aquele momento, aquela aula muito mais produtiva e atrativa? Sentir todo mundo interessado, todo mundo participando, porque foi uma coisa de interesse deles? (Professora Cátia Aparecida Palmeiras).⁵⁰

Então não fica uma escola chata para o aluno que está em medida socioeducativa, é para todo mundo. O que eu penso também: o adolescente em medida socioeducativa, ele tem essa especificidade de estar nessa condição, mas ele é um adolescente como qualquer outro. O que ele acha chato, o outro também acha chato. Não é porque ele cometeu uma infração que ele tem os desejos diferentes dos outros alunos. (Professora Emanuely Carneiro Antunes).⁵¹

Primeiro, a gente deve fazer um recorte dessa educação. Nós vivemos, principalmente aqui no Brasil, uma educação voltada para o trabalho, para os vestibulares, para o Enem, que é uma pauta de uma classe privilegiada. Uma classe que é trabalhada desde sua infância para esse processo. E aí, quando nós vamos para a escola pública, onde atende a maioria da população, percebemos que esse currículo que é posto por uma determinada classe social, ele é pensado por esse sistema, também para essa classe C, D, menos privilegiada. Nesse sentido, você já tem o primeiro choque de linguagem, de texto, de visão de mundo, que em muitas regiões acaba sendo muito mais restrita. O não privilegiar da cultura daquele espaço, daquela região, sobrepondo uma cultura de estados maiores, de cidades mais urbanas. Então, todo esse choque acontece. Porém, o professor, na sala de aula, acaba rompendo essas barreiras pela sua própria clientela. Por entender que muitos textos, que muitas cobranças que vêm dentro do currículo formal oficial, não atendem àquela realidade, ele vai buscando meios no cotidiano, de trazer para próximo do aluno. É lógico que é uma coisa muito subjetiva, porque ele não é orientado para isso. O que é dito é que tem que adaptar o currículo ao aluno. Agora, não é pensado esse processo de forma coletiva. Então, acaba acontecendo como instrumento de cada um. Cada um dentro da sua sala de aula tenta adaptar. E aí, quando você particulariza, você perde muito. Deixa de ser uma concepção da rede, da escola, para ser uma concepção individual. E aí, isso é um problema, porque o aluno está ali, para às vezes doze, treze, quatorze professores. Se cada um age, não de forma coletiva, mas de forma individual, uns seguem o que está posto no sistema, outros tentam ter um entendimento de aproximação. Vira uma colcha de retalhos, na verdade. (Professora Rosalba Lima Coutinho).⁵²

Bom, eu acredito que até pouco tempo a escola era para poucos, para minoria, para a classe dominante, e o currículo acompanha isso, classe dominante, cultura europeia. E hoje a escola, sendo obrigatória para todos, a escola hoje é para todos, mesmo que tenha a obrigatoriedade, ela vai perdendo esse caráter mais elitista, porque a elite é minoria na escola; a maioria é classe popular, massa, classe menos abastada. Então, de certa maneira, elas vão impondo um pouco esse olhar, esse querer, essa coisa

⁵⁰ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 15 dez. 2014.

⁵¹ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 15 dez. 2014.

⁵² Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 18 dez. 2014.

que faz sentido para essa classe mais popular. Então, eu creio que vai se perdendo esse currículo mais elitizado. Eu acho que essa flexibilidade do currículo dá ao professor o retorno do desejo, da expectativa desse aluno, o que ele espera da escola, o que ele quer da escola, o que ele manifesta no seu dia a dia, seu desejo. E eu acho que é bem possível, sim, a gente flexibilizar esse currículo que é mais elitizado. Ele é mais, digamos assim, tem um comportamento mais retilíneo, mais elitista mesmo. (Professora Marcia Rachel Carvalho de Campos Bueno).⁵³

Diante do depoimento dos entrevistados, percebemos que para garantir a função da educação prevista nos documentos que a regulamentam, bem como as previsões dos documentos que cuidam da condição dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, é importante uma proposta que repense todos os empecilhos que inviabilizam a construção da cidadania, a oferta de novas perspectivas culturais para que os alunos possam expandir os horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, para assegurar-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, e o exercício dos demais direitos sociais, tidos como objetivos do ensino médio no Parecer CNE/CEB nº 5/2011.

Além disso, é preciso garantir que o processo de responsabilização do adolescente possa adquirir um caráter educativo, para que haja redução dos diferentes tipos de violência e promoção dos direitos humanos numa sociedade onde as medidas socioeducativas aplicadas alcancem seus objetivos de (re) instituição de direitos, de interrupção da trajetória infracional e de inserção social, educacional, cultural e profissional. E por fim, para que o discurso que ressalta a importância dos direitos humanos possa fazer cumprir o compromisso com a justiça social.

Nessa perspectiva, é importante destacar o que Ferraço (2008) ressalta com relação ao currículo formal e o efetivamente praticado, tido como diferentes faces do currículo escolar, em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla. Para ele, esse fenômeno, em qualquer dimensão, envolve a problemática da contribuição que a educação escolar e os educadores são chamados a dar na superação das dificuldades derivadas da presença de pessoas e grupos com diferenças de classe social, raça, gênero etc., marginalizados ou não,

⁵³ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 15 dez. 2014.

em sociedades complexas. Esse debate acerca da relação entre atendimento à diferença cultural e escola assume a perspectiva da educação multicultural ou intercultural.

Para os entrevistados, algumas mudanças fariam diferença na condução e no resultado dos trabalhos desenvolvidos com o adolescente em cumprimento de medida. Essas mudanças dizem respeito tanto à organização da escola quanto ao conteúdo a ser trabalhado, bem como à formação dos profissionais. E, de certa forma, poderiam contribuir para evitar o abandono, a desistência e a reprovação.

É certo que as regulamentações analisadas neste estudo consagram muitas determinações de grande relevância, porém a concretização dessas determinações não se efetiva na prática e em muitos casos essas determinações não são pensadas levando em conta a condição real da sociedade brasileira, ou seja, este estudo de caso nos leva a pensar na ineficiência e ineficácia das políticas públicas para atender ao cumprimento da lei, bem como na falta de fiscalização da sociedade para exigir que ela seja cumprida. Assim, a lei deixa de lado sua forma substantiva, na qual os direitos e as garantias reduzem-se a uma questão meramente formal.

Segundo Caldeira (2000)⁵⁴, a violência e o desrespeito aos direitos civis constituem uma das principais dimensões da democracia disjuntiva do Brasil. Ao denominá-la disjuntiva, Caldeira e James Holston (1998), chamam atenção para seus processos contraditórios de simultânea expansão e desrespeito aos direitos da cidadania, processos que de fato marcam muitas democracias do mundo atual (Holston, manuscrito). A cidadania brasileira é disjuntiva porque, embora o Brasil seja uma democracia política e embora os direitos sociais sejam razoavelmente legitimados, os aspectos civis da cidadania são continuamente violados.

⁵⁴ Caldeira adota a clássica definição de Marshall (1965/1949) entre as dimensões civil, política e social da cidadania. A dimensão civil refere-se aos direitos necessários para a liberdade individual, para asserção da igualdade perante a lei e aos direitos civis em geral; a dimensão política refere-se ao direito de participar de organizações políticas, de votar e de candidatar-se a cargos políticos; a dimensão social refere-se aos direitos associados ao estado do bem-estar social.

Ainda como uma questão de direitos e garantias, o currículo escolar também é parte necessária dessas condições, pois é por meio dele que a garantia de igualdade de acesso ao conhecimento, bem como a qualidade da educação social, irá se consolidar. Então, assim como defende Candau, enquanto “a cultura escolar dominante for construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, priorizando o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”, não há que se falar em inclusão. (CANDAU, 2011, p. 240-255).

Não podemos deixar de lado que a expansão da educação básica no Brasil e a inclusão sem precedentes trouxeram novos sujeitos para a escola, e com isso surgiu a necessidade de repensarmos a condição desses novos sujeitos no espaço escolar. Diante disso, um dos grandes desafios da educação contemporânea tem suas implicações também na política curricular, uma vez que o fracasso, o abandono, a desistência, a reprovação e distorção idade/ano/série persistem.

É também em função desses novos sujeitos que a escola precisa entender a questão das diferenças culturais, pois o que acontece, como nos afirma Candau (2011), é que nas reflexões pedagógicas a preocupação com as diferenças culturais frequentemente é vista como algo “externo”, recentemente incorporado a esse campo, constituindo como um corpo estranho às suas preocupações e, de alguma forma, responsável por deslocar seu olhar para aspectos considerados não articulados ou fragilmente relacionados às questões nucleares que estruturam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Para Silva, nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento constitui o currículo e está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Ele acredita que talvez possamos dizer que, “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo”. (SILVA, 2011, p. 15-16).

Por isso, a educação comprometida com a igualdade de acesso de todos ao conhecimento envolve também a discussão da relação entre identidade e cultura.

Nesse sentido, Silva (2003) nos aponta que os riscos do processo de construção do currículo formal são o de se determinar quais saberes irão compô-lo e que tipo de identidade a seleção desses conhecimentos irá privilegiar, que tipo de aprendizagem se pretende favorecer. “Privilegiar um tipo de conhecimento e destacar entre várias uma possibilidade identitária são operações de poder.” (SILVA, 2003, p. 74).

Ele ressalta também que é essa relação de poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-crítica do currículo, uma vez que para as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. “Enquanto as teorias críticas e teorias pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.” (SILVA, 2011, p. 16).

Nesse sentido, Hall argumenta que as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. E as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Para ele, “uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural”. (HALL, 2011, p. 49).

E nessas relações de poder, os mecanismos de transmissão da ideologia se tornaram muito mais sutis, aproveitando-se, inclusive de materiais preexistentes na cultura e na sociedade. Isso pode ser percebido, por exemplo, na forte tendência de grupos conservadores e neoliberais de usar conceitos com grande poder de mobilização, como democracia, igualdade, justiça social e outros, para mascarar suas verdadeiras intenções, como nos aponta Santomé:

No presente momento, uma das grandes obsessões dos grupos conservadores e dos neoliberais é tratar de ressignificar e despolitizar aqueles conceitos mais progressistas com os quais a esquerda vem sonhando e lutando por outro mundo melhor: democracia, justiça social, igualdade, redistribuição, reconhecimento etc. Conceitos com grande poder de mobilização social, mas que nessas últimas décadas estão sendo reduzidos a jargões com os quais qualquer pessoa pode recheiar suas frases, pois, na realidade, já são demais os contextos que não significam nem obrigam a nada. Nessa tarefa, desempenha um papel decisivo a

enorme rede de meios de comunicação da qual esses setores políticos e econômicos são proprietários. (SANTOMÉ, apud FERRAÇO, 2011, p. 51).

Pensar a ideologia como uma questão social implica entender que ela permeia todas as instâncias sociais e que, portanto, está presente tanto na a ideologia educacional crítica quanto na teoria crítica de currículo, como nos afirmam Moreira e Silva:

Estamos longe de ter esgotado o potencial analítico e político do conceito de ideologia, assim como de ter esgotado a compreensão que dele podemos ter. Ele continua a ser central na teorização educacional crítica e, sobretudo, na teorização crítica sobre currículo. Ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. Nesse sentido, falar de currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 25).

Nessa perspectiva, precisamos ter claro o que nos afirma Rodrigues (2008), ou seja, o multiculturalismo tem apresentado alguns problemas de ordem político-ideológico. Tem sido usado como uma saída política correta e adequada para os problemas da sociedade brasileira atual, em vez de ser pensado como condição para garantir o reconhecimento de outras manifestações culturais e políticas, afirmativas de reconhecimento das diferenças.

Então, o foco central para se pensar o multiculturalismo são as diferenças culturais, como também nos afirma Candau (2008b). Para ela, as diferenças são concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Nessa perspectiva, os entrevistados têm percebido que a diferença constitutiva dos alunos em cumprimento de medida no espaço escolar está sendo transformada em desigualdade, tornando-os vítimas de preconceito e discriminação, em vez de terem

a garantia do direito de usufruto do espaço como os demais. Suas diferenças os tornam excluídos e marginalizados, inclusive, por falta de acompanhamento adequado e pela dificuldade de desconstruir a condição homogeneizadora presente no espaço escolar. Destacamos a seguir alguns depoimentos nesse sentido:

Cumpro medida socioeducativa, tenho 18 anos e estou no 1º ano do ensino médio [...] Reprovei uma vez na mesma série e me sinto novamente reprovado, pois não acredito que possa conseguir resolver o meu problema de baixo rendimento. Tive transferência compulsória na escola anterior quando estava encerrando o 2º trimestre e não tive oportunidade de pelo menos fazer as avaliações. Não vi razão para a transferência. O coordenador me perseguia, qualquer coisa era motivo de ocorrência. (Marcello, nome fictício, aluno do 1º ano do ensino médio).⁵⁵

A atração pela escola passa necessariamente pelo fato de se sentir bem, se sentir à vontade para se expressar, sem repúdio, a escola se torna agradável. (João, nome fictício, aluno do 2º ano do ensino médio).⁵⁶

A função da escola é formar, fazendo com que eles se tornem cidadãos como um todo, não porque ele passou por um momento difícil na vida, que não há recuperação, que não há uma nova trajetória, porém em função dessa desorganização para acompanhamento por parte desse aluno, a gente percebe que é uma medida pouco eficaz. Que inicialmente há obrigatoriedade, por não ocorrer o acompanhamento, por não ter um processo de apoio, de sustentabilidade desse aluno no decorrer do processo pedagógico, acaba se perdendo. (Professora Rosalba Lima Coutinho).⁵⁷

Ele olha isso tudo e não se vê capaz de seguir um padrão tão rígido. Se pensarmos por esse lado, temos outra ideia desse adolescente. Então, o fato de não se enquadrar a maioria das pessoas vê como defeito. Se pensarmos melhor, não é um defeito. Se alguém der mais atenção e ouvi-lo, irá entender que ele tem uma visão da sociedade de, talvez, não querer ficar nessa gaiola que a sociedade tenta colocar todos nós. Ele está acostumado a ser punido, a ser julgado, discriminado. Isso tudo ele já está acostumado. Ele chega à escola e encontra isso de novo, que credibilidade ele vai dar a essa instituição? (Professora Cátia Aparecida Palmeiras).⁵⁸

Também percebo que muitas das vezes, por falta do professor, ou dos colegas, ou até mesmo por parte de coordenação da escola, não buscam perguntar ao aluno, não buscam tentar interagir com ele nos eventos escolares, e isso eu acredito que causa muito desinteresse por parte da pessoa, porque ele não se sente bem-vindo tanto pelos professores quanto pelos colegas que sabem da situação e o discriminam, o excluem da parte social da escola. Muitas das vezes, a parte da coordenação da escola não se preocupa muito, e o aluno fica sem saber o que faz com que desistam. (Geralda, nome fictício, aluna do 2º ano do ensino médio).⁵⁹

⁵⁵ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 14 nov. 2014.

⁵⁶ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 1º dez. 2014.

⁵⁷ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 18 dez. 2014.

⁵⁸ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 15 dez. 2014.

⁵⁹ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 24 nov. 2014.

Ele não se sente estimulado. Eu já vi meninos que antes de se envolverem com coisas erradas sofrerem *bullying*. Acho que têm medo de vir e ocorrer de novo com eles, antes de ele entrar na vida do crime. No caso, eu não sei bem o que ele fez, não vou falar, eu acho que é isso. (Lena, nome fictício, aluna do 3º ano do ensino médio).⁶⁰

As questões de desigualdade e poder na educação e no currículo não ficaram restritas à classe social. Também se passou a levar em conta as desigualdades educacionais voltadas para as relações de gênero, raça e etnia. Para Silva (2011), foi por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia garantiram espaço na teoria curricular. Porém, para que essa garantia acontecesse, muitos conflitos, tensões e movimentos existiram, e que ainda hoje não se resolveram. Muito se consagram as diferenças culturais, porém as violações ainda persistem.

Para entendermos como se configura o multiculturalismo em nossa sociedade, vejamos o ponto de vista de Candau para caracterização das três grandes abordagens que ela identifica: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. (CANDAU, 2009b).

Na visão da autora, a abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer a integração de todos na sociedade e a incorporação à cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização.

O multiculturalismo diferencialista parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que essas possam se expressar. Para Candau (2009b), essas duas posições, especialmente a primeira, são as mais frequentes nas sociedades em que vivemos. Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. São elas que em geral são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural.

⁶⁰ Entrevista concedida à autora deste trabalho, dia 1º dez. 2014.

Por fim, ela ressalta a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008b). Para ela, sua principal característica é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade. Além disso, concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais também faz parte das características dessa perspectiva, bem como o aspecto de favorecer o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade, onde essa relação está presente, complexa, e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro.

Segundo as descrições de Candau (2009b), percebemos que o termo multiculturalismo pode assumir diferentes concepções dependendo da abordagem que lhe é dada. Diante do exposto, temos que as abordagens assimilacionista e diferencialista são as mais frequentes na nossa sociedade. Então, a grande dificuldade de resolvermos os embates de reconhecimento das diferenças parte das situações criadas por essas concepções, uma vez que a sociedade brasileira possui fortemente presente uma enorme diversidade de grupos culturais.

Além disso, temos a resignificação dos direitos humanos proposta por Santos (2006), para desconstruir aquela construída na modernidade com fortes traços da matriz hegemônica europeia, e que, portanto, anula e subordina a diferença cultural.

Dentro dessa perspectiva, é oportuno ressaltar que Silva (2002) acredita que o conhecimento e o currículo corporificam relações sociais. Isso significa não apenas ressaltar seu caráter de produção, de criação, mas, sobretudo, seu caráter social. Para ele, eles são produzidos e criados por meio de relações sociais particulares

entre grupos sociais interessados. Como tal, eles trazem a marca dessas relações e desses interesses.

Sendo assim, a questão que levantamos é que como o conhecimento e currículo corporificam relações sociais. Temos uma sociedade em que prevalece a concepção multiculturalista, que muitas vezes camufla ou nega as diferenças. Temos ainda os direitos humanos com matrizes hegemônicas europeias, voltadas para interesses particulares e individuais. Daí torna-se urgente a revisão e reconceitualização de algumas condições sociais que acabam por inviabilizar a “construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. (CANDAUI, 2008b).

Por fim, gostaríamos de enfatizar e acrescentar que o multiculturalismo enquanto ideologia reforça estereótipos, o que por sua vez não significa uma simplificação, porque é uma falsa representação de uma dada realidade. “É uma simplificação por ser uma forma presa, fixa, de representação, que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais.” (BHABHA, 1998, p. 117).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar com este estudo que muitos dos entraves que dificultam a concretização de garantias previstas na legislação estão, muitas vezes, relacionados à falta de articulação entre as leis, como pudemos perceber entre a Lei de Diretrizes e Bases e o Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente no que diz respeito ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Enquanto isso, o compromisso com a igualdade, com a democracia e com os direitos humanos são esquecidos. Então a ideia que visa mudança se perde entre as diversas tensões e conflitos gerados pela ineficácia da proposta.

Se queremos dignidade para nossos alunos, que isso comece pela oferta de uma vida melhor, garantindo pelo menos que tenham os direitos sociais previstos no artigo 6º de nossa Constituição, ou seja, educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados como condição primordial na temática que envolve igualdade e direitos humanos.

Em se tratando de questões que dizem respeito à educação, em particular ao currículo escolar, percebemos que as propostas nessa área não apresentam um espaço que garanta a participação dos sujeitos protagonistas da escola, que muito têm a contribuir com suas percepções e experiências. Diante do depoimento dos profissionais da educação e dos alunos da escola em que atuo como pedagoga, onde realizamos o estudo de caso, percebemos que eles têm claro quais as condições que inviabilizam a construção de uma sociedade mais democrática e de uma educação com qualidade social.

Essas condições estão relacionadas tanto à necessidade de uma proposta curricular inovadora quanto a políticas públicas interessadas em garantir discursos e práticas emancipatórias. Então, trata-se de ampliar o debate, de fazer da escola um espaço contra-hegemônico que busque transformar a realidade e garanta o sucesso de todos.

Inclusive, em se tratando de empecilho, geralmente as pesquisas que envolvem o ser humano mostram-se como uma dificuldade maior, isso porque esbarram tanto na

legislação que regulamente uma pesquisa desse cunho como na disponibilidade dos sujeitos que possam dar acesso às informações.

Nesse sentido, para ter acesso aos documentos referentes ao registro dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, desde o primeiro contato com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, órgão responsável pela guarda desse material, muitos foram os caminhos percorridos. Esses caminhos dizem respeito à adequação do projeto de pesquisa ao modelo prescrito no manual da Secretaria Municipal de Assistência Social – Semas (ANEXO B), solicitação Semas (ANEXO C), apresentação do projeto, do pesquisador e seu orientador, reunião com o grupo de ética, autorização da Semas, assinatura de termo de responsabilidade e compromisso (ANEXO D), carta de apresentação ao CREAS (ANEXO E), falta de acesso aos prontuários por conter informações sigilosas, não comparecimento do adolescente para atendimento no CREAS e, conseqüentemente, a dificuldade de aplicação dos questionários, e por fim a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que, considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, trouxe novas orientações para tais pesquisas.

Por se tratar de uma proteção, vejo como uma condição necessária, porém, após minha qualificação no mestrado, os participantes da banca acreditavam que enriqueceria a pesquisa se fosse feita uma entrevista semiestruturada gravada com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e com alguns professores e alunos da escola onde atuo como pedagoga.

Ao fazer o contato com a Semas, o funcionário que me atendeu informou que não seria possível a entrevista com os adolescentes sem todo um processo de liberação da prefeitura, de autorização por escrito, de autorização expressa dos responsáveis por esses adolescentes. Como não havia tempo hábil para todo o processo, a entrevista foi realizada com adolescente que cumpre medida, além de outros adolescentes que não estão em cumprimento de medida e professores da escola em que atuo.

Os sujeitos da entrevista passaram a ser aqueles que possuem forte ou, pelo menos, algum vínculo com o problema investigado. Expliquei a todos o objetivo da pesquisa, informei sobre a gravação e sobre o uso de suas falas para a análise e publicação. Como alguns alunos pediram para não ser identificados, usamos nomes fictícios para nos referirmos a eles. Todos deram autorização expressa para a realização, gravação, análise e publicação.

Porém, mesmo diante de algumas dificuldades, os funcionários do CREAS de Vitória (ES) foram bastante receptivos e se dispuseram a parar suas atividades para ouvir nossa proposta de pesquisa. Além disso, reservaram algum tempo para separar o registro dos adolescentes a que poderíamos ter acesso.

Para a realização dessa pesquisa, partimos da ideia inicial de que a maioria dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa não consegue cumprir a determinação de estarem matriculados e frequentando uma instituição oficial de ensino, principalmente porque a escola se mostra como um espaço pouco atrativo para esses adolescentes. Isso acontece, entre outros fatores, porque via de regra o currículo escolar apresenta-se como um espaço pouco adequado às realidades e necessidades desses adolescentes. Além disso, outro elemento reforçador dessa condição é a falta de articulação entre escola e órgãos que cuidam do acompanhamento desses adolescentes, visto que as leis que tratam da educação e das medidas socioeducativas não se comunicam. Então não podemos dizer que o processo de responsabilização desses adolescentes tem um caráter educativo, uma vez que escola e o CREAS não se comunicam, fora a falta de articulação, principalmente entre LDB e ECA.

A partir do depoimento dos professores e alunos, constatamos que o currículo apresenta-se muito extenso, destoante, engessado. Mas eles vão além dessa condição, falam inclusive do pouco ou nenhum conhecimento dos profissionais e alunos da escola sobre a questão do adolescente em cumprimento de medida, abordam as questões afetivas, sociais, familiares, enfim relatam as possíveis causas que levam o adolescente a cometer um ato infracional.

Diante dos casos de adolescentes em cumprimento de medidas, percebemos que existem dois perfis possíveis: ou o adolescente se fecha completamente em seu

mundo, sendo difícil às vezes perceber sua presença, ou ele se rebela contra todo e qualquer tipo de determinação.

O fato é que, diante da análise do processo de redemocratização, percebemos que a liberdade e a participação não levaram necessariamente à solução de problemas sociais. Por isso a necessidade de políticas públicas voltadas para a educação numa perspectiva ampla e contextualizada, particularmente nas escolas que atendem um público juvenil em situação de vulnerabilidade e risco social e que, inclusive, já cumprem medidas socioeducativas. A avaliação dessas atividades é fundamental para a discussão do currículo escolar e sua eficácia e eficiência na aprendizagem e, mais do que isso, para inserção e socialização dos jovens na sociedade.

A preocupação com a equidade formal é possível perceber na Constituição de 1988 no que reza o capítulo III da educação, da cultura e do desporto, seção I da educação. Percebemos também, que um dos objetivos fundamentais da Constituição Federal de 1988 é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). No artigo 205, a educação é definida como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino. Essas são algumas das conquistas alcançadas a partir da reformulação da Constituição decorrentes da explicitação dos mecanismos e processos de hierarquização que operavam na regulação e produção das desigualdades.

Sabemos que a educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição federal de 1988. Com isso, novas perspectivas se abriram, muitas discussões envolveram assuntos relacionados aos direitos sociais, grande ênfase foi dada às reivindicações populares e às demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Todos esses acontecimentos impulsionaram a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de garantir a todos o direito de usufruir de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Portanto, foi possível perceber a grande contribuição proporcionada pelos protagonistas da escola e a que, paradoxalmente, não damos a devida importância. Acreditamos que a ineficácia de várias propostas, projetos e programas voltados para a educação estão relacionados com a falta de escuta desses protagonistas no que diz respeito à elaboração de tais regulamentações e demais direcionamentos nesse âmbito.

A concretização desses direitos não ocorreu da maneira esperada, pois, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção e naturalizam o fracasso escolar.

É nessa perspectiva que discutimos a eficácia de algumas garantias legais estabelecidas ao longo do processo de redemocratização do Brasil, voltadas principalmente para as políticas públicas socioassistencialistas no que diz respeito especialmente aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Precisamos dialogar sobre a inserção desses adolescentes no espaço escolar, pois, diante de tudo o que acompanhamos ao longo dos últimos anos, percebemos que algumas determinações legais que visam acolher e acompanhar esses adolescentes não se efetivam.

Este estudo nos leva a pensar na eficiência e eficácia das políticas públicas elaboradas para atender à lei, bem como na falta de fiscalização da sociedade no que diz respeito ao cumprimento da previsão legal que estabelece o acompanhamento desses adolescentes. Além disso, queremos entender o que leva alguns desses adolescentes a não cumprirem a determinação de estarem matriculados e estudando, uma vez que acreditamos serem eles os que mais precisam da escola.

Diante de toda a análise feita, destacamos que com o processo de redemocratização no Brasil conquistamos alguns direitos, como o de liberdade, de participação, porém a solução para os problemas sociais ainda não foi encontrada. É o que observamos em relação à violência urbana, ao desemprego, ao

analfabetismo, à má qualidade da educação, à oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento e às grandes desigualdades sociais e econômicas que continuam sem solução.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação: artigo em documentação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila; Gláucia Renate Gonçalves; Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm>. Acesso em: 08 mar. 2014.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Presidência da República, Casa Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Presidência da República, Casa Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 17 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 out. 1996.

_____. Portaria MEC nº 646/97, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto

Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2014.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muro**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Ed. Edusp, 2000.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n.2, pp. 240-255, jul/dez 2011. ISSN 1645-1384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2014

_____. (2008b), Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>> Acesso em: 08 mar. 2014.

_____. (2009b). Educação Escolar e Cultura (s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU. V. M. (org). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação.

CARVALHO, José Murilo de. A formação do povo político. **O Estado de São Paulo** (Estadão). São Paulo, 13 set. 2010. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,a-formacao-do-povo-politico-imp-,609036>>. Acesso em: 8 out. 2014.

_____. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 15/98**, de 01 de junho de 1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 04 de maio de 2011. Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 jan. 2012a, seção 1.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 jan. 2012b, seção 1.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA (Brasil). **Resolução nº 196**, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/resolucoes_nova/resolucoes/Resolucao%20n%20119%20DE%2011%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202006.PDF>. Acesso em: 08 mar. 2014.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. **A Constituição inacabada**: vias históricas e significado. São Paulo: Estação Liberdade, 1989b.

_____. **Pensamento e ação**: o PT e os rumos do socialismo. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006b.

_____. **Tensões na educação**. Salvador: Sarah Letras, 1995a.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Currículo e educação básica**: instituições educacionais no marco de sociedades abertas: a necessidade de estruturas flexíveis e de articulação entre atividades escolares e extraescolares. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, 1 reimp.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2ª grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

MINAYO, M. C. S. (Org.). et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Currículos**: questões atuais. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NOSELLA, Maria de Lourdes D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Cortez, 1993.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos. 9. ed. rev. ampl. atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

RODRIGUES, Márcia B. F. **Reconfigurações identitárias**: as referências identitárias no processo de modernização atual: reflexões indiciárias sobre o caso brasileiro. Vitória: Cultura e Edições Tertúlia, 2008.

_____. **Metodologia e pesquisa em projetos de intervenção social**: a experiência capixaba no município de Serra/ES. Sinais (Ufes), v.1, 2009.

_____. **Vida moderna**: sensações, espetáculo, mercado, cultura e violências. Revista Simbiótica, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo - Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias. Departamento de Ciências Sociais – ES, Brasil, v. único, n. 5, 2013.

RODRIGUES, Márcia B. F.; DADALTO, Maria C. **Migração e violência**: o 'baiano' na construção da sujeição criminal na RMGV do Espírito Santo. Rio de Janeiro: Dilemas. Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 7, n. 1, 2013.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia capitalista. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualizadora (2001). In: SIPÁN COMPAÑE, A. (coord.). **Educar para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza: Mira Editores.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In:____ MENDES, Dumerval Trigueiro. **Filosofia da educação brasileira**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

SILVA, T.T. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, M. V. (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central.
Normalização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos. Vitória,
ES: A Biblioteca, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. O conhecimento na relação professor aluno. In: **Curso intensivo de formação: Professor B (Ensino fundamental e médio) e P (Pedagogo).** Secretaria de Educação. Governo do Estado do Espírito Santo. Vitória: CespeUnB, jun. 2011.

_____. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In:
VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 11. ed. Campinas: Papirus Editora, 2000.

VITÓRIA (Prefeitura Municipal). Secretaria de Assistência Social. Disponível em:
<<http://www.vitoria.es.gov.br/semas.php?pagina=creasoquee>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

WARDE, Miriam J. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

ZINATO, Benício Ferraz. O Estatuto da Criança e do Adolescente e seus objetivos fundamentais. **Revista Jurídica Consulex**, Brasília, v. 9, n. 193, p. 39-41, 31 jan. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor -----

CREAS : _____

- 1) Sexo: () Feminino () Masculino () outro
- 2) Idade _____
- 3) Bairro onde mora _____
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? _____

- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? _____
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego () Para ter uma vida
melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro () Esporte
() Outros _____

Questionários respondidos

Os nomes foram apagados pois não tenho autorização para publicá-los.

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor Branda

CREAS : Maruípe

- 1) Sexo: Feminino () Masculino () outro
- 2) Idade 38
- 3) Bairro onde mora nova palestina
- 4) Está matriculado em alguma escola?
 Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? ela
- 6) Você gosta da sua escola?
 Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? Para estudar
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
 Música (x) Dança (x) Teatro (x) Esporte
() Outros _____

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor morenoCREAS: maqueipe

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 15
- 3) Bairro onde mora São Pedro Sinos
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim Não
- 5) Qual o nome da sua escola? Não estou estudando
- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? _____
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor
() Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro Esporte
() Outros _____

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor pardo-----CREAS : maruipi-----

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 17
- 3) Bairro onde mora Não sei
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim Não
- 5) Qual o nome da sua escola? não estar matriculado
- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim - () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? para ter uma boa vida
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego Para ter uma vida melhor
() Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro Esporte
() Outros _____

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor NEGRO

CREAS : Maruípe

- 1) Sexo: () Feminino (X) Masculino () outro
- 2) Idade 18 ANOS
- 3) Bairro onde mora TABUAZEIRO
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim (X) Não
- 5) Qual o nome da sua escola? AINDA NÃO MATRICULADO
- 6) Você gosta da sua escola?
(X) Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros NÃO ESTUDA
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? APRENDER A LER e escrever
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego (X) Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro (X) Esporte
() Outros _____

Questionário

Nome _____

Etnia ou cor Parda

CREAS : Maruípe

- 1) Sexo: () Feminino (X) Masculino () outro
- 2) Idade 16
- 3) Bairro onde mora Nova Palestina
- 4) Está matriculado em alguma escola?
(X) Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? UN2 e UNES
- 6) Você gosta da sua escola?
(X) Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
(X) Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? pra estudar
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego (X) Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro (X) Esporte
() Outros _____

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor pardo _____CREAS: Marmipe _____

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 15 _____
- 3) Bairro onde mora Josina Rox _____
- 4) Está matriculado em alguma escola?
 Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? Estadual _____
- 6) Você gosta da sua escola?
 Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
 Professores () O que é ensinado A forma como é tratado
() Seus colegas dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? para aprender e conseguir um emprego
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro Esporte
() Outros _____

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor _____

CREAS : Maruípe

- 1) Sexo: () Feminino (x) Masculino () outro
- 2) Idade 15 anos
- 3) Bairro onde mora Sm D. João 5
- 4) Está matriculado em alguma escola?
(x) Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? Imel Tomerudo de Almeida mesen
- 6) Você gosta da sua escola?
(x) Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado (x) A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? para aprender
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar (x) Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro (x) Esporte
() Outros _____

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor _____

CREAS : MANIPÉ

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 18
- 3) Bairro onde mora PIEDADE
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim Não
- 5) Qual o nome da sua escola? _____
- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? APRENDE
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro Esporte
() Outros _____

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor Parda _____

CREAS : Maruípe

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 14 _____
- 3) Bairro onde mora Engenharia, Ilororé _____
- 4) Está matriculado em alguma escola?
 Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? E.M.EF Moneta Escobar _____
- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
 Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? Para estudar _____
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança Teatro () Esporte
() Outros _____

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor: BardaCREAS: masculino

- 1) Sexo: Feminino () Masculino () outro
- 2) Idade 16
- 3) Bairro onde mora nova palestina
- 4) Está matriculado em alguma escola?
 Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? fla
- 6) Você gosta da sua escola?
 Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? para estudar
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança Teatro () Esporte
() Outros _____

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor brancaCREAS: marupá

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 13
- 3) Bairro onde mora Talvaçoera
- 4) Está matriculado em alguma escola?
 Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? marupá
- 6) Você gosta da sua escola?
 Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
 Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros coordenadora
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? para estudar
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
 Música () Dança () Teatro () Esporte
() Outros _____

Questionário

Nome: _____

Etnia ou cor Marúpe-----

CREAS : Maruípe

- 1) Sexo: () Feminino (X) Masculino () outro
- 2) Idade 16
- 3) Bairro onde mora Engenheiro
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim (X) Não
- 5) Qual o nome da sua escola? _____
- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? Para aprender, ler, escrever
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego (X) Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
(X) Música () Dança () Teatro () Esporte
() Outros _____

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely.

Nome: _____

Etnia ou cor _____

CREAS: _____

- 1) Sexo: Feminino () Masculino () outro
- 2) Idade 17
- 3) Bairro onde mora Ilha de Santa Maria
- 4) Está matriculado em alguma escola?
 Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? Escola de Governo
- 6) Você gosta da sua escola?
 Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
 () Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
 () Seus colegas () dos funcionários Localização
 () Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? Para ensinamentos
- 9) Por que você vai para a escola?
 () Para estudar () Para conseguir um emprego Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
 () Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
 () Música () Dança Teatro () Esporte
 () Outros _____

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely.

Nome: _____

Etnia ou cor _____

CREAS: _____

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 17
- 3) Bairro onde mora Jesus de Nazareth
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim Não
- 5) Qual o nome da sua escola? _____
- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? Para aprender
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança Teatro () Esporte
() Outros _____

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely,

Nome _____

Etnia ou cor _____

CREAS: _____

1) Sexo: () Feminino Masculino () outro

2) Idade 20

3) Bairro onde mora Centro

4) Está matriculado em alguma escola?

() Sim Não

5) Qual o nome da sua escola? _____

6) Você gosta da sua escola?

() Sim () Não

7) O que você não gosta na sua escola?

() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado

() Seus colegas () dos funcionários () Localização

() Outros _____

8) Em sua opinião para que serve a escola? Passar Conhecimento

9) Por que você vai para a escola?

() Para estudar () Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar

() Outros _____

10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?

Música Dança Teatro Esporte

Outros LINGUAGEM DE SINAIS

LIBRAS

LITERATURA MAIS ESPECIFICA

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely.

Nome: _____

Etnia ou cor Pardo

CREAS: Bento Ferreria

1) Sexo: () Feminino Masculino () outro

2) Idade 15

3) Bairro onde mora Prin do Saca

4) Está matriculado em alguma escola?

Sim () Não

5) Qual o nome da sua escola? EDNA De Matos

6) Você gosta da sua escola?

Sim () Não

7) O que você não gosta na sua escola?

() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado

() Seus colegas () dos funcionários () Localização

() Outros eu gosto de tudo no minha escola

8) Em sua opinião para que serve a escola? Para tudo

9) Por que você vai para a escola?

Para estudar Para conseguir um emprego Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar

() Outros _____

10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?

() Música () Dança () Teatro () Esporte

() Outros eu

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely.

Nome: _____

Etnia ou cor negro _____

CREAS: Benta Ferreira _____

1) Sexo: () Feminino Masculino () outro

2) Idade 15 anos

3) Bairro onde mora Sesões de Nazare

4) Está matriculado em alguma escola?

Sim () Não

5) Qual o nome da sua escola? Edna de matos Siqueira
na quadra

6) Você gosta da sua escola?

Sim () Não

7) O que você não gosta na sua escola?

() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado

() Seus colegas () dos funcionários () Localização

Outros nada gosto de tudo

8) Em sua opinião para que serve a escola? Para estudar

9) Por que você vai para a escola?

() Para estudar () Para conseguir um emprego Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar

() Outros _____

10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?

() Música () Dança () Teatro Esporte

() Outros _____

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely.

Nome: _____

Etnia ou cor Branco

CREAS: Bento Seneca

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 15
- 3) Bairro onde mora Maria Antiz
- 4) Está matriculado em alguma escola?
 Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? Artur Costa Silva
- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? ajuda
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro Esporte
 Outros _____

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely.

Nome: _____

Etnia ou cor Mixed

CREAS: Bento Ferreira

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 15 anos
- 3) Bairro onde mora Santo Lucia
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? Escola Experimental UFES-PMV
- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros Gosto de tudo
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? Estudar
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro () Esporte
() Outros _____

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely.

Nome: [REDACTED] _____

Etnia ou cor _____

CREAS: Bento Ferreira _____

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 17 _____
- 3) Bairro onde mora JABUR _____
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? Junelino _____
- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? para aprender _____
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro Esporte
() Outros _____

CREAS - CENTRO

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely.

Nome: _____

Etnia ou cor Parda - 2

CREAS: _____

- 1) Sexo: () Feminino () Masculino () outro
- 2) Idade 15-1 16-1
- 3) Bairro onde mora _____
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? _____
- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? ESTUDAR / VIDA MELHOR
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro () Esporte
() Outros _____

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely.

Nome: _____

Etnia ou cor Branca _____

CREAS: Cantão _____

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 15 _____
- 3) Bairro onde mora SAO Pedro 13 _____
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim Não
- 5) Qual o nome da sua escola? _____

- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? estudar _____
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego () Para ter uma vida melhor
() Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
 Música () Dança () Teatro () Esporte
() Outros _____

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely.

Nome: _____

Etnia ou cor negra _____

CREAS: Centro _____

- 1) Sexo: () Feminino (X) Masculino () outro
- 2) Idade 19 _____
- 3) Bairro onde mora São Pedro _____
- 4) Está matriculado em alguma escola?
() Sim (X) Não
- 5) Qual o nome da sua escola? _____
- 6) Você gosta da sua escola?
() Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
() Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
() Seus colegas () dos funcionários () Localização
() Outros não gosta de a escola
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? Para conseguir um emprego melhor
- 9) Por que você vai para a escola?
() Para estudar () Para conseguir um emprego (X) Para ter uma vida melhor () Porque é obrigado a estudar
() Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
() Música () Dança () Teatro (X) Esporte
() Outros _____

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo. Gostaria de contar com a sua colaboração para que seja um instrumento enriquecedor do meu trabalho.

Atenciosamente,

Rosely.

Nome: _____

Etnia ou cor Parda _____

CREAS: Centro _____

- 1) Sexo: () Feminino Masculino () outro
- 2) Idade 16 _____
- 3) Bairro onde mora ibico de Nogueira _____
- 4) Está matriculado em alguma escola?
 Sim () Não
- 5) Qual o nome da sua escola? Pala Barata _____
- 6) Você gosta da sua escola?
 Sim () Não
- 7) O que você não gosta na sua escola?
 () Professores () O que é ensinado () A forma como é tratado
 () Seus colegas () dos funcionários () Localização
 () Outros _____
- 8) Em sua opinião para que serve a escola? Para ter uma futuro melhor
- 9) Por que você vai para a escola?
 () Para estudar () Para conseguir um emprego Para ter uma vida melhor
 () Porque é obrigado a estudar
 () Outros _____
- 10) O que você gostaria que fosse ensinado na escola?
 Música () Dança () Teatro Esporte
 () Outros _____

APÊNDICE B – Entrevistas

ENTREVISTA COM O ALUNO MARCELLO (nome fictício) EM 14/10/2014

Essa entrevista faz parte de uma pesquisa que estou fazendo para o mestrado e eu preciso saber sua opinião a respeito de algumas coisas que estão relacionadas com seu acompanhamento daqui da escola.

Rosely: você é atendido pelo CREAS, certo?

Marcello: Sim.

Rosely: Com isso você tem a determinação de estar estudando, matriculado e frequentando a escola, certo?

Marcello: Sim

Rosely: Você tem quantos anos?

Marcello: 18.

Rosely: Você está em que série?

Marcello: 1º ano do ensino médio.

Rosely: Então você já repetiu o primeiro ano em outros anos, certo? Este é segundo ano que você está no primeiro ano?

Marcello: Sim.

Rosely: Porque você acha que não consegue levar o seus estudos à frente? Você por exemplo pensa que a escola não é interessante, você pensa que a forma que você é tratado, ou a forma que os professores trabalham. O que você acha que dificulta a sua frequência na escola?

Marcello: Depende de cada professor.

Rosely: Você passou alguns dias sem vir à escola. Você estava doente?

Marcello: Uhun (sim).Tava mais ou menos, tava meio com dor de cabeça.

Rosely: E você procurou o medico?

Marcello: Não.

Rosely: Como está seu rendimento na escola?

Marcello: Pois é, reprovei uma vez na mesma série e me sinto novamente reprovado, pois não acredito que possa conseguir resolver o meu problema de baixo rendimento. Tive transferência compulsória na escola anterior quando estava encerrando o 2º trimestre, e não tive oportunidade de pelo menos fazer as avaliações. Não vi razão para a transferência. O coordenador me perseguia, qualquer coisa era motivo de ocorrência.

Rosely: Você acha que este ano consegue ser aprovado?

Marcello: Acho que não, só ano que vem.

Rosely: Você vai tentar novamente ano que vem?

Marcello: Uhun (sim).

Rosely: No caso quais são as suas maiores dificuldades?

Marcello: Mas não vou reprovar nem por causa daqui, vou reprovar mais por causa da outra escola, porque eu mudei de escola, aí quando eu mudei a outra escola estava em época de prova, e tinha dois professores que eram de inglês e química que tava sem, e como lá tava sem, eu tava no segundo trimestre, e vim para cá praticamente no terceiro trimestre, lá não tinha inglês e nem química e vim para cá agora e fiquei sem nota do primeiro e segundo trimestre nos dois, eu sai em época de provas.

Rosely: Porque você saiu da outra escola?

Marcello: Tive transferência compulsória na escola anterior quando estava encerrando o 2º trimestre e não tive oportunidade de pelo menos fazer as avaliações. Além disso, estou sem nota nas disciplinas de química e inglês porque a escola anterior não tinha professor dessas disciplinas. Isso comprometeu ainda mais o meu desempenho. Não vi razão para a transferência. O coordenador me perseguia, qualquer coisa era motivo de ocorrência. Qualquer movimento que fazia, mesmo que fosse para entender melhor o professor ou participar da aula, o professor pensava que era para atrapalhar.

Rosely: Que você fez lá de tão grave que teve transferência compulsória?

Marcello: E mais por causa do coordenador mesmo.

Rosely: O que o coordenador fazia para levar você a ter transferência compulsória?

Marcello: Ficava no meu pé.

Rosely: Como assim?

Marcello: Qualquer coisa que eu fazia era motivo de ocorrência, até mudar de cadeira.

Rosely: E você vai para cá em que época, você lembra?

Marcello: Agora no terceiro trimestre, mas não lembro a data não.

Rosely: Terceiro trimestre, ah então foi, o terceiro trimestre iniciou em setembro.

Marcello: Agosto eu acho.

Rosely: Não setembro, terceiro...

Marcello: Então foi no final de segundo.

Rosely: Você veio e já estava em época de prova, como você foi transferência compulsória acabou não podendo fazer essas provas, você chegou aqui na escola você teve a oportunidade de fazer esta recuperação?

Marcello: Algumas matérias sim e outras não.

Rosely: Por que outras não? Não te deram oportunidade, ou você não quis fazer?

Marcello: Não, eu até falei, mas tem alguns professores que falou que não dava mais porque já ia começar o terceiro trimestre.

Rosely: E agora no terceiro você esta conseguindo acompanhar todas as disciplinas?

Marcello: Tipo assim nem vai adianta eu fazer o terceiro se eu não tenho nota no segundo, NOA?

Rosely: Não, mais veja bem, você ainda tem a recuperação trimestral e você ainda tem a recuperação final.

Marcello: Mas a recuperação final precisa saber a matéria do primeiro do segundo e do terceiro, e o segundo e o primeiro eu fui muito mau.

Rosely: Mais ai o professor vai dar conteúdos que foram do primeiro, do segundo e do terceiro, mas não são todos os conteúdos, selecionam alguns conteúdos para você estudar. Então, ainda é cedo para você dar tudo como perdido, você não acha?

Marcello: Para mim já estou reprovado.

Rosely: Você tem outras oportunidades, Qual é a disciplina com maior dificuldade para você?

Marcello: Matemática, mexer com números.

Rosely: Física você consegue levar?

Marcello: Sim, mas meche com numero também.

Rosely: Mexe com numero, então de qualquer maneira uma acaba atrapalhando outra. E com esse professor ou toda sua trajetória na escola, todo seu período que você estudou você teve dificuldade com a matemática?

Marcello: Matemática é desde o começo mesmo, que vai mudando, ai começa a outra matéria e nem peguei aquela direito ainda, vai mudando toda hora, ai me complico todinho.

Rosely: Mas você por acaso, pede para a professora explicar novamente?

Marcello: Ela ensinou, mas eu tenho meio dificuldade com matemática mesmo, tipo não matemática simples e sim aquela mais avançada.

Rosely: O que você acha que mais te atrapalha, no caso dos estudos, que você tem dificuldade, que você não tem interesse, o que, que você acha que é complicado, porque veja bem, tem situações que acontece até porque você não está envolvido com o processo de sala de aula, vamos imaginar a situação do coordenador que pegava no seu pé, ele pegava no seu pé por que? Porque te via no corredor, porque te via indo ao banheiro, porque você fazia muito barulho, é por isso?

Marcello: No começo até tudo bem, Não. No começo eu tava errado, mas depois, vamos dizer, tem uma vez que a professora me tirou da sala, ela estava explicando na frente e eu estava na no canto, no cantinho ai eu não estava conseguindo ver ela, ai passei para o outro lado da sala para poder ver ela, ai ela foi e mandou eu sair de sala, fui explicar ainda tava errado, e tomei outra ocorrência por causa disto, coisas bobas, bestas, tomei ocorrência.

Rosely: Porque, por exemplo, você estudou pela manhã conosco, certo? No ano passado por exemplo, você tinha aqueles momentos em que você levantava, você, gritava, falava alto?

Marcello: Ano passado eu estava perturbado mesmo, ano passado eu estava errado mesmo.

Rosely: Não que... Digamos que não atrapalhava tanto, mas de certa forma o momento muitas vezes não era ideal, isso queimava seu filme, certo?

Marcello: Uhun(sim)

Rosely: Bom, você conseguiu mudar isto? Você consegue hoje...

Marcello: tou calmo, tou quietinho, por isso que eu fico puto, porque quando eu não faço nada tomo ocorrência, entendeu? Agora que eu tou calmo tomo ocorrência, quando eu perturbo também tomo.

Rosely: Então o povo pega no seu pé de qualquer maneira?

Marcello: É isso ai mesmo

Rosely: Risos...Aconteceu algo de errado é você?

Marcello: Já vem para cima de mim, pelo menos vinha , agora deu. Parou um pouco

Rosely: É? Então você acha que na escola este é o maior problema para você? As pessoas te rotularem, as pessoas te colocarem numa situação como se fosse o bagunceiro do pedaço, que atrapalha, e isto que te atrapalha mais?

Marcello: É.

Rosely: Então você não tem maiores dificuldades com que é ensinado?

Marcello: Não, só com matemática mesmo...Matemática, física e química.

Rosely: Só matemática, física e química? e biologia você tem dificuldade?

Marcello: Não.

Rosely: As outras disciplinas você tem nota boa?

Marcello: Vamos dizer que tipo assim, como eu achei que já estava reprovado eu meio que desistir e nem tava nem ligando para outras matérias não.

Rosely: Mas você não está reprovado, nós não terminamos o ano, não tá! Você só vai poder saber disto no dia 19 de dezembro, antes disso você não vai saber, porque primeiro tem todas as atividades que serão desenvolvidas por vocês que poderão ajuda-los a resolver alguma deficiência de modo, certo?

Marcello: Sim.

Rosely: Então tá, eu acredito que no momento seja isso, viu.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSALBA EM 07/11/2014

Entrevista gravada com a professora Rosalba, no dia 7 de novembro de 2014. Rosalba professora de português da escola Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto.

Rosely: Rosalba, eu gostaria de saber qual a sua opinião a respeito dos alunos que são atendidos pelas medidas socioeducativas, ou seja, como você enxerga o desenvolvimento do trabalho que é feito com esses alunos? É garantido realmente a inclusão deles, a inserção no meio educacional? E também, se você percebe que há articulação entre a legislação que cuida dessas medidas socioeducativas e as regulamentações que dão diretrizes a educação.

Rosalba: De antemão a gente que é necessário que esses meninos sejam reintegrados socialmente a vida escolar. Eles estão ainda na fase de formação. Porém, o que a gente observa é que normalmente quando eles entram no processo das medidas socioeducativas para acompanhamento educacional, esse aluno vem de uma outra ... São alunos que tem que ter um ponto por parte dos professores, uma outra abordagem. E normalmente quando eles chegam a escola, eles estão vindos oriundos de outras instituições. O processo educacional se torna difícil porque eles chegam sem nenhuma preparação por parte da escola, porque eles são colocados de forma abrupta. Não há uma discussão, não há um planejamento pedagógico que venha a atender diretamente esses alunos, e por outro lado, não há um acompanhamento sistemático pelos outros equipamentos. E o que a gente entende por equipamento? Um “feedback” com relação ao psicólogo, um com relação a assistente social, com relação ao conselho tutelar. Um acompanhamento mais sistemático de como está esse aluno lá fora e como ele vem procedendo dentro da própria escola. Então o que é que a gente acaba assistindo? Acaba assistindo que esses alunos vem, porque tem a necessidade inicial de estarem frequentando. Passa algum tempo, eles desaparecem, que é uma outra problemática, porque a função da escola é formar,, fazendo com que eles se tornem cidadãos como um todo, não porque ele passou por um momento difícil na vida, que não há recuperação, que não há uma nova trajetória, porém em função dessa desorganização para acompanhamento por parte desse aluno, a gente percebe que é uma medida pouco eficaz. Que inicialmente há obrigatoriedade, por não ocorrer o acompanhamento, por não ter um processo de apoio, de sustentabilidade desse aluno o decorrer do processo pedagógico, acaba se perdendo. E muitas vezes, esse aluno uma faz opção de ir para o noturno, quando ele é um aluno, às vezes, do matutino, em função de que ele não se sente mais ambientado, se sente muito além daqueles alunos que frequentam sua própria faixa etária. E aí ele vai para o ensino noturno, também com essa carga, sem nenhum planejamento para o desenvolvimento dele lá. Então para a escola se torna uma carga muito complexa, porque um aluno que chega de repente, a escola tenta absorver, mas não tem

elementos suficientes para absorver porque esse aluno requer, muitas vezes, uma outra abordagem e a gente não se sente apoiado por esses equipamentos para que dê um feedback. A escola, normalmente é cobrada dela um relatório com relação a esse aluno, mas também não há um retorno da visão desses equipamentos por parte, se tá percorrendo ... a escola está no percurso correto na sua abordagem, na finalidade desse aluno está ali. Então, assim em nome de que todo mundo tem que estudar, na verdade, na prática não é isso que acontece. É mais um aluno que se perde dentro do processo educacional.

Rosely: Nós sabemos também que há uma determinação, de que há a obrigatoriedade desse aluno está matriculado e frequentando uma instituição oficial de ensino. Nós sabemos também, que muitos desses alunos não conseguem cumprir com essa determinação.

Rosalba: Eu vejo esta situação por dois lados. Primeiro que tudo que é obrigado, não é por convencimento já é problemático. Segundo que jogam uma carga na família e na escola pela permanência desse aluno, mas não se trabalha outros espaços para que venham garantir. O que é que a gente chama de outros espaços? Se esse aluno é voltado para música, tem musicalidade, na medida socioeducativa, na reintegração dele, deveria ter também um encaminhamento para que num contra turno ele tivesse frequentando. Se esse aluno, ou ligado ao esporte, ou ligado ao mundo do trabalho, dependendo da faixa etária dele, para que ele tivesse outras ocupações para além da obrigatoriedade da frequência da escola porque ele já exige da sociedade outros elementos. Muitas vezes, a família já não tem um diálogo com ele que faça o processo de convencimento. Então com isso, a escola e a família sozinhos fazem com que esse aluno tenha interesse, porque lá atrás, muitas vezes ele já largou a escola. Ele já abandonou a escola antes de cometer, às vezes, algum delito. Então, aquele espaço escolar tem que ter um outro significado prá ele, e prá isso precisa de outros espaços para além do muro da escola, para que venha dialogar. E é isso que a gente fala, que esses equipamentos do conselho tutelar, do acompanhamento social, da própria medida socioeducativa como é implementada, ela tem que vir junto com outros processos significativos, para aquele aluno, para que não fique só na própria escola, que às vezes é algo que ele já abandonou lá atrás. Então, isso talvez seja uma das entradas dele não dar continuidade ao próprio estudo.

Rosely: Perfeito.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA CÁTIA EM 12/11/2014

Entrevista gravada com a professora Cátia, matemática, da escola Paes Barreto no dia 12 de novembro de 2014.

Rosely: Professora Cátia, eu sei perfeitamente que você se envolve muito com a questão da educação inclusiva e numa visão ampla de educação inclusiva, nós temos, além dos alunos portadores de necessidades especiais, outros casos e outras atenções que nós temos que nos voltar. Como, por exemplo, a questão do aluno que cumpre medida socioeducativa. Eu gostaria que você falasse prá mim, qual a sua visão com relação a esse processo de inclusão. Você acredita que esse processo está bem elaborado, bem trabalhado. Essas experiências que você tem com a educação especial, você transferindo isso para a educação como um todo e para aquele aluno que tem, digamos, uma condição diferente, como que está sendo essa questão da educação inclusive a seu ver?

Cátia: Bom, a minha visão com relação a educação inclusiva, é aquela visão de que a lei assegura o direito a educação para todos. Então, quando a gente pensa em todos, quando a gente pensa em educação inclusiva, educação especial ... Educação especial tem umas características, tem uns sujeitos que são considerados sujeitos da educação especial. Que são as pessoas com deficiência, com síndromes, as pessoas com transtornos globais de desenvolvimento, as pessoas com habilidades de superdotação. Tem um grupo que foi determinado com sujeito da educação especial. Mas se a gente pensar na perspectiva da educação inclusiva, a gente pensa que todas as pessoas tem direito a educação. E quando eu penso em todos, eu já sou muito mais abrangente. Eu já estou muito mais amplo que a própria educação especial e aí inclui, a gente pensa nesse aluno, nesse jovem que está sob medida socioeducativa, que tem direito como todos e esse aluno também precisa dentro da escola, de um lugar voltado para ele. De uma postura do professor, da equipe, da própria comunidade escolar com relação a ele, porque se de alguma forma, ele já foi colocado a margem por uma atitude dele ou por um delito, mesmo que seja, se ele chega na escola e isso é só reforçado, ao invés de ser cuidado, de ser desenvolvido um trabalho com ele para que ele possa ... Se a é medida socioeducativa, de alguma forma ele teria que estar recebendo um atendimento ou até mesmo uma postura de quem vai recebê-lo, para acolhê-lo. Para que aquele incidente na vida dele, tenha sido só um incidente. Porque não pode ser o que vai causar toda a mudança nele e talvez, ele não seja recuperado. E eu vejo que infelizmente, primeiro, que nem sempre a escola tem essa informação de forma oficial. Às vezes a informação chegar extraoficialmente, a gente já teve experiências aqui. Segundo, essa informação infelizmente quando ela chega, oficialmente ou não, ela não é bem recebida. A gente tem registros e experiências de colegas que: Ai, esse menino é infrator? E... então espera aí, vamos ter cuidado com ele. Mas não o cuidado no sentido de cuidar dele. É o cuidado de ter cuidado com ele. Como se ele fosse um marginal e nós tivéssemos nos pondo em risco de conviver com ele. Olha

como a coisa é totalmente equivocada. Então esse menor que tinha que ser recebido na escola, para tentar resgatar, recuperar de um delito ou de alguma coisa que ele tenha feito no momento, porque eles estão numa idade de infelizmente acontecer essas coisas. E a gente não sabe qual a estrutura familiar, o que pode ter levado esse menor a essa infração ou a esse delito, não sei o nome que a gente daria a isso, mas enfim, nós estamos recebendo, é um aluno que pela constituição tem direito de estar na escola como todos os outros, só que ele tem uma condição que tem que ser tratada com cuidado, mas com cuidado entre aspas, com aquele cuidado em relação a ele, a pessoa dele. O pedagógico está envolvido, o professor que está com ele está envolvido, tem que se vê as reações dele dentro da sala de aula e a gente percebe por parte desse aluno um certo receio por estar na escola, de ser apontado, de se sentir marginalizado.

Rosely: E nós temos também um outro problema. Geralmente esses alunos que cumprem medidas socioeducativas, eles tem a obrigação de estarem matriculados e frequentando a escola. Mas nós sabemos, até pelos casos que nós temos e tivemos na escola, que isso não acontece. Esse aluno da medida socioeducativa, ele não consegue estar frequentando e muitas vezes nem se matricula nas escolas. É o que eu tenho percebido tanto com nossa experiência aqui, como com a experiência quando eu fiz levantamento do perfil desse jovem. Se ele não consegue estar frequentando a escola, é porque na verdade, há alguma coisa que, prá ele, precisa ser revista. Ele não se sente bem no ambiente escolar ou ele não se interessa pelo que está trabalhando na escola ou ele não vê perspectiva. Então, algumas dessas opções podem ser que aconteça com este aluno para que ele cumpra com essa determinação. Qual a sua visão com relação a essa postura do aluno que cumpre medida socioeducativa?

Cátia: Eu acho que é esperada. Por que essa atitude é esperada a meu ver. Ele já está vivendo numa situação de uma certa pressão. Se ele veio a cometer alguma coisa que socialmente não é aceitável, ele já estava com uma postura de não se enquadrar, a gente chamaria assim. Ele não se enquadra em algumas das normas sociais porque ele chegou a cometer alguma coisa que seja fora dessa norma e a gente sabe que esse aluno também não se enquadra às normas da escola. A tendência é essa, ele não se enquadra às normas sociais, ele não se enquadra às normas da escola, e esse enquadrar, a gente sabe que não é fácil. E a gente tem uma tendência a não entender ou não compreender esse aluno que não se enquadra. Eu particularmente tenho uma opinião em relação ao sistema escolar, a forma como a escola é conduzida, eu acho que não é a melhor forma. Eu nem crítico, eu acho que o aluno que às vezes não se enquadra, é porque ele realmente é o aluno que você tem que dar uma atenção a ele porque se ele não está se enquadrando é exatamente porque ele, no mínimo, é uma pessoa inteligente. Eu penso assim. Por quê? Porque ele olha isso tudo e não se vê capaz de seguir um padrão tão rígido, se a gente pensar bem é isso. Então o não se enquadrar dele, como a maioria das pessoas veem como um defeito, se a gente pensar bem não é.

São alunos que se alguém der uma atenção e ouvi-los, você vai entender que ele tem uma visão da sociedade, talvez, querendo não ficar dentro dessa gaiola que a sociedade nos coloca, todos nós. Então eu vejo que é muito normal ele não se enquadrar, porque ele não se enquadrava em outras coisas. E a escola também quer enquadrá-lo, enchê-lo de regras, de normas. Mas aí a necessidade de ter um acompanhamento, dele ter quem o acompanhe, dele ter quem converse com ele, e esse profissional tem que ser um psicólogo, eu não acho que tem que ser. Ele está no ambiente escolar e ele tem que ser aceito, tem que se sentir aceito. E isso não é fácil, eu não vejo assim como uma coisa fácil. Mas eu acho que a escola tem que cumprir esse objetivo

Rosely: Tem que pelo menos tentar.

Cátia: Tentar. Aí o fato de ter uma informação, usar essa informação a favor desse aluno. Então, o pedagógico tem essa informação, talvez no início do ano já conversar com o aluno e aí os professores terem essa informação, mas não ter essa informação para vigiar e para ficar preocupado, ah meu Deus, qualquer atitude que sair desse menino eu já vou chamar ... não, o contrário. Você ter a informação vai te ajudar a olhar aquele aluno com um olhar mais cuidadoso. Com aquele olhar de... vê as atitudes dele, tentar incluí-lo. Se sentir que ele ... A tendência de muito é ser meio arredo, ficar na dele. Quer dizer, você sabe que esse aluno está nessa situação ... a incluí-lo, tentar conhecê-lo, tentar trazê-lo para perto, não só do professor, mas dos colegas. Então, acho que é uma atitude coletiva. Você sabe que você tem esse aluno, então a escola tem que traçar a estratégia. Olha gente, vamos tentar ficar atento as atitudes dele, tentar incluí-lo. Ah, ele está faltando muito, quando vem, chamar, conversar para saber o que foi, o que está acontecendo, por que você está faltando muito? Está com algum problema? E eu acho que é aos poucos, é o conversar. Essa pessoa, na verdade, pode ser que ela não tenha sido ouvida muitas vezes. A gente acredita que isso acontece na nossa experiência. Quando o aluno começa a ser ouvido e percebe-se que há uma atenção, mas não no sentido de vigiá-lo, de puni-lo, porque com isso ele já está acostumado, ele já sabe o que é isso, tem que se fazer uma coisa diferente.

Rosely: Tem que ser acolhido.

Cátia: Exatamente. Ele está acostumado a ser punido, a ser julgado, discriminado. Isso tudo ele já está acostumado. Aí ele chega aqui na escola e encontra isso tudo de novo, que confiança ele vai dar para essa instituição? Ele não vai confiar nessa instituição assim como não confia nas outras. Ele não confia em nenhuma outra, talvez nem na própria família. Infelizmente.

Rosely: Agora com relação a currículo escolar. Porque nós sabemos que existe essa questão da garantia da inclusão, é fato, determinada nas normas, regulamentada e tudo mais, porém nas disciplinas, isso acontece inclusive com o

aluno de necessidades especiais, você não vê nesse material nada que esteja voltado para o trabalho específico com esses indivíduos. E isso, parece-nos também que pode ser uma condição para que esses alunos não se sintam também envolvidos com o processo educacional. Você percebe às vezes que eles não têm muita dificuldade em trabalhar aquele conteúdo que está sendo desenvolvido, porém também não é dado a esse indivíduo uma outra forma de desenvolver suas habilidades, que seja no esporte, que seja na música. Então em momento algum essas diretrizes traçam as condições para esses indivíduos e também não trabalha a questão de uma coisa mais específica ao caso deles. Como você percebe essa questão?

Cátia: Do currículo em si?

Rosely: Do currículo.

Cátia: Bom, eu acredito que o aluno que está nessa condição de medida socioeducativa, como eu falei, é o aluno que tem que ser olhado com cuidado. Não se sabe, assim, por exemplo, se ele já estiver numa defasagem... ah, está com a idade superior a série porque veio repetindo de ano, essas coisas que podem ter acontecido. Eu acho que tudo entra nesse olhar, eu não acredito que se ele não tem nenhuma deficiência se teria que ter um currículo, dentro do conteúdo, especial para ele. Agora, que a escola, que a gente sabe que é uma carência na escola, para todos os alunos, dentro do currículo, essas outras possibilidades de desenvolver habilidades, é uma carência geral, não é só específico desse menino. E a gente não vê, a não ser que os professores dentro das suas disciplinas façam projetos desenvolvendo música, dança ou outro tipo de habilidade, isso não está definido no currículo. Ah não tem que ter aula de dança, tem que ter aula de música essas acontece na escola dentro das possibilidades de cada disciplina. E a gente sabe que isso seria importante estar no currículo, mas enquanto... definido e não livre como está. Igual os temas transversais que estão para serem discutidos, mas está solto. Se o professor dentro de sua disciplina não pensar em discutir isso não vai acontecer, apesar de está sendo definido, então a gente percebe assim que as coisas estão aí dentro das documentações oficiais, tem que trabalhar os temas transversais, tem que trabalhar africanidade, tem ... tem... tem. Mas se isso não é trabalhado durante o ano também não há nenhum tipo de possibilidade de verificar isso.

Rosely: Fica muito a livre arbítrio do professor.

Cátia: Fica. Exatamente.

Rosely: E inclusive, o nosso professor também não foi trabalhado para estar desenvolvendo este conteúdo.

Cátia: Isso. É o outro ponto. Porque as formações iniciais, por exemplo, em alguns currículos de algumas universidades já tem algumas mudanças para garantir que no futuro tenhamos professores com essa visão. Mas quem está hoje na sala de aula, não é quem se formou... alguns se formaram a pouco tempo, mas a maioria se formou há dez anos, há 15 anos, que é o meu caso mesmo. Então se a gente não busca se atualizar e estar atento a isso, a gente vai ficar reproduzindo aquela educação de 20 ou 30 anos atrás. A gente não consegue avançar nesse sentido. Então porque é que já não tem dentro das definições das disciplinas, ah então vai ter a disciplina de tal, de música. Não sei se isso seria a solução, mas a gente sabe que se deixar por conta de cada professor tentar incluir isso dentro do seu planejamento, dentro do seu... Pode ser que não esteja acontecendo.

Rosely: Ou se estiver acontecendo, pode ser que esteja acontecendo de maneira deturpada, ou ineficiente.

Cátia: Exatamente. E esse direito de estar fazendo esse trabalho, como você falou, de estar desenvolvendo as habilidades a não ser da forma tradicional do conteúdo, ela é uma necessidade de todos os alunos. A gente percebe que é. E esse aluno em especial que nós estamos falando, que é o que está nesta condição mais ainda. Porque a gente percebe que, assim, que ele além dele trazer todos os anseios, todos os conflitos, as dificuldades da adolescência, ele tem um fator a mais afligindo ele, que ele está nessa condição. Deve ter sido.. não sei se chega a ser preso mas as vezes sim, de ter sido detido de alguma forma, família envolvida, juiz, tanta coisa. Quer dizer, isso aí já é um agravante para ele. Ele já chega à escola com um conflito a mais, com uma coisa afligindo, que ele quer esconder, se possível. Então, o cuidado com o trabalho com esse aluno tem que ser redobrado, porque senão o fato dele ser identificado como alguém que está numa situação diferente do grupo da sala de aula dele, já é uma coisa que pode afastá-lo ao invés de trazê-lo. Então, exige um trabalho muito cuidadoso. E outra coisa, a postura da escola, porque a tendência é a escola não querer ter esse menino aqui. Infelizmente a gente percebe assim, identificou, por que recebeu, já que a gente ouve essa pergunta: Por que vem para cá? Como se nós fossemos punidos com esse aluno, foi uma punição para a escola ter esse aluno aqui. Ao invés da escola receber isso como uma experiência importante para a comunidade escolar. O aluno com deficiência, o aluno em liberdade assistida, que tem alguns casos também, quer dizer aquele aluno que foi preso e esse com medida socioeducativa que já é um outro caso, quer dizer, todos esses alunos para a escola não é uma punição, pelo contrário, é uma oportunidade de vivência, oportunidade de aprimoramento para todos nós. Então a gente não pode querer ficar livre dessa oportunidade, é o contrário, temos que abraçar. E aí a comunidade toda da escola e até as pessoas da secretaria, as pessoas dos serviços gerais, todos fazem parte dessa comunidade e estão envolvidos nesse processo desse aluno e de todos os alunos.

Rosely: Perfeito, professora Cátia. Muito obrigada.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA EMANUELY EM 13/11/2014

Entrevista gravada com a professora Emanuely no dia 13 de novembro de 2014. Emanuely, professora de português da escola Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto.

Rosely: Emanuely, essa entrevista, ela faz parte do desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado, onde eu fiz a análise da regulamentação que cuida das medidas socioeducativas, tive a oportunidade também de conhecer um pouco do trabalho dos CREAS, além de analisar também a regulamentação que cuida do ensino. Então, eu percebo que não há muita articulação entre a regulamentação que cuida das medidas socioeducativas com a regulamentação que cuida do ensino. Além disso, analisando a regulamentação das medidas socioeducativas, eu percebo que existe uma determinação de que esse adolescente em cumprimento de medida socioeducativa esteja estudando, matriculado e estudando. Porém essa determinação não é cumprida pela maioria. Então, eu gostaria de saber, com relação a essa situação, da regulamentação que cuida das medidas socioeducativas, bem como dessa condição do adolescente está matriculado e estudando. Qual a sua percepção? Inclusive com relação a condução dos trabalhos, tanto aqui na escola como em outras instituições? Como você analisa a condição desses meninos e essa situação deles terem essa determinação legal e não cumprirem com ela e não ter também nenhum acompanhamento que seja feito nem por parte da escola e nem por parte dos órgãos responsáveis pela medida socioeducativa?

Emanuely: Quando você me chamou para fazer a entrevista e eu pensei que eu não saberia muito o que falar, aí é que veio a questão que eu acho mais importante. Você está fazendo uma pesquisa em relação aos alunos em medidas socioeducativas que a escola, o estudo, com certeza, vão ajuda-los a sair de alguma coisa que eles estejam fazendo de errado, etc. e tal. Sem isso não tem como, sem educação não tem como. Só que você analisa, eu acho assim, se eles estão frequentando ou se eles não estão, quem fiscaliza, etc e tal. Eu não sei muito sobre isso, o que eu sei é que nós mesmo, os professores, não temos nenhum tipo de preparação para a necessidade desse aluno. O que eu acho que eu poderia contribuir mais, é com relação a isso. Eu tive um aluno que tinha essa situação, apresentava vários problemas de comportamento. Eu não sei se a escola estava ajudando para que ele tivesse uma perspectiva de vida fora do crime ou se a presença dele na escola, da maneira como ela é, o aproxima outros alunos que não estavam no crime a alguma ligação, até admiração, algum tipo de crime. Isso por que? Porque eu acho que o aluno quando vem para a escola nessa situação, a escola tem que está preparada para recebê-lo, para evitar o preconceito com relação a ele e como a gente vai lidar com ele também. E o que ele precisa de nós? Um aluno que está, por exemplo, no primeiro ano do ensino médio, já parou de estudar há muito tempo, já esteve às vezes até preso, sob custódia da justiça para menores, etc e tal. Esse tempo que ele ficou sem estudar, às vezes, lá dentro onde ele estava, ele teve acesso ao estudo? Se ele não teve, ele veio para cá, ele deixou de fazer primeiro ano durante dois ou três anos da vida, ele veio para cá com algum conhecimento ainda? Ele está preparado para as matérias do primeiro ano? Se ele chega aqui e não se acha preparado para essas matérias do primeiro ano, isso vai fazer com que ele se desestimule a estudar e faça da presença dele na escola só

algo que é uma determinação que ele tem que cumprir ou às vezes é até uma maneira, inclusive, de se colocar numa posição do tipo: eu não consigo acompanhar os outros alunos, então eu vou mostrar que eu sou outra pessoa, outra área. E aí até faz uma fama de mau na escola para poder ser adequar. Não adianta só mandar o aluno para escola, tem que preparar a escola para receber o aluno.

Rosely: E analisando também a legislação que cuida, tanto da regulamentação da educação como das medidas socioeducativas, você não vê, assim, em nenhuma circunstância uma articulação entre essas duas. Exatamente, uma das questões que eu percebo também ao analisar. Não há essa preocupação em estar estabelecendo uma condição de como conduzir os trabalhos com esses meninos, qual é as perspectivas deles. Tem casos, que é fato, eles não querem nem que a escola saiba que o alunos cumprem medidas socioeducativas.

Emanuely: É até certo a gente não saber quem são os alunos, mas a gente saber que tem, a gente já pode ter uma postura diferente. Ou quem sabe é até melhor a gente saber também quem é o aluno, só os professores, não sei, isso aí só com uma pesquisa mesmo para saber. Mas, por exemplo, eu não sei há quanto tempo essa medida socioeducativa é obrigatória, quantos anos?

Rosely: Ela é prevista no ECA desde o início do ano 2000, 2006 e depois ela foi regulamentada pela lei do Sinase, que é 2012, recente.

Manuely: Recente. Então veja só, quando eu fiz a graduação, eu entrei na graduação em 1998, a gente tinha uma formação que não contemplava essas realidades que a gente tem na escola. Com o tempo, algumas coisas foram se adaptando. Eu sei hoje que na graduação existe estudo de disciplinas, acho que não são obrigatórias, mas que são voltadas em qualquer licenciatura para educação especial por exemplo, faz parte da graduação. Então, quando esse tipo também de atuação vai estar presente no estudo da graduação?

Rosely: Porque trata-se de inclusão no sentido amplo da palavra, não é verdade?

Manuely: Trata-se de inclusão. Então, algumas coisas estão caminhando, já melhorou. Nós temos hoje na graduação o ensino de libras, acho que é facultativo, mas a pessoa que está fazendo a graduação e quer ser comprometido com a educação, ele vai tentar fazer, mesmo que seja uma optativa. E também acho que deveria ter um estudo sobre educação para esses menores que estão nessa situação de infração com a lei, para as pessoas já saírem preparadas para saber que essa é uma realidade da escola. E depois, para os professores que já estão na escola, que já fizeram a graduação há muito tempo, terem também uma formação voltada para isso, fornecida pelo governo, pelo estado, pela universidade.

Rosely: Então Emanuely, a questão é a seguinte: Eu parto também da ideia de que a escola não é interessante para esses alunos. Eles não se sentem inseridos, eles

não acham o trabalho, o que é estudado, a forma como é conduzido, eles não acham interessante ou não conseguem estar fazendo esse acompanhamento por uma razão ou por outra. Como você percebe com relação a conteúdo, o que você acha mais voltado para a questão curricular, você acha que o currículo, a forma como ele é tratado, a forma como ele é estabelecido, você acha que isso também pode ter sua interferência na condução desse trabalho com esses meninos?

Emanuely: Acho, não só para eles, como com todos os alunos. Muitos alunos até que não estão na situação de medida socioeducativa, também não acham a escola interessante. Então, eu que é uma questão para a juventude. Nós temos um modelo, por exemplo, a saúde teve uma mudança. Se você for pensar em muitas décadas. Você tinha a saúde pública como as casas de “benfeitorias” e aí mudou para os hospitais públicos do sistema. Agora a gente já tem os PAs (Pronto Atendimento) próximos às comunidades, já tem o médico da família, a saúde foi mudando com as décadas, mas a educação não. A escola é quase a mesma coisa. E não estou falando só do currículo, o sinal da escola parece um sinal de fábrica, hora de sentar, hora de levantar, obedecer os sinais. Parece assim, que não evoluiu, estamos lá só para ele, talvez, especialmente para esse aluno.

Rosely: Que também já tem uma condição diferenciada.

Emanuely: Que também já tem uma condição diferenciada, mas acho que também afeta a todos, com certeza tem que ser reformulado. Eu estava vendo um filme, foram três filmes franceses: “Entre os muros da escola”, “Azul é a cor mais quente” e mais um outro. Que tem a escolas... os três se passam na França e aí o que acontece? Eu vi uma coisa assim, quando eu vi “Entre os muros da escola”, o professor pedindo para os alunos lerem em voz alta um livro de literatura, eu falei: gente, mas isso não é uma coisa estranha, uma imposição, o aluno tem que ler em voz alta, isso aqui não dá para fazer. Aí eu vi outro filme, a mesma coisa, outro filme, a mesma coisa, uma prática. Depois eu pensei: Ele é professor de literatura, lá são separadas, professor de gramática, redação e literatura. A literatura, ela é para ser do jeito que a gente faz mesmo? O aluno em três anos estuda trinta autores de várias escolas literárias, a gente tenta fazer com que eles gostem daquela leitura, mas eles não leram nenhum desses livros quando chega o final do curso. E nessas escolas, eles leem, eles passam três semanas, um mês na sala de aula lendo o livro em voz alta. Por que não? Se a gente fosse fazer aqui, será que isso iria ser encarado como o professor que está enrolando, iam achar a aula chata ou ia ser interessante? Então, olha só como a escola é engessada. O prazer da leitura de um livro não tem na escola. Aí o debate sobre aquele livro depois... que a gente tem tanto conteúdo para dar, tanto conteúdo que ver para todas as escolas literárias. Os alunos não chegam a ler nenhum livro inteiro dessas escolas literárias. Nenhum livro paradidático que a gente escolhe, um por ano. Mas aí a gente estuda Machado de Assis, Jorge Amado, estuda Eça de Queirós, estuda Guimarães Rosa. Na verdade, ele não leu um livro desses inteiros, desses autores. Então não fica uma escola

chata para o aluno que está em medida socioeducativa, é para todo mundo. O que eu penso também: O adolescente em medida socioeducativa, ele tem essa especificidade de estar nessa condição, mas ele é um adolescente como qualquer outro. O que ele acha chato, o outro também acha chato. Não é porque ele cometeu uma infração que ele tem os desejos diferentes dos outros alunos.

Rosely: Mas a questão em relação ao menino de medida socioeducativa, é que existe uma determinação judicial e nem assim esse menino consegue estar cumprindo.

Emanuely: Mas alguns alunos que nós temos aqui também, não tem uma determinação judicial voltada para ele, mas tem uma lei que obriga ele a estar na escola, muitos podem não querer. É porque existe uma lei que os obriga a frequentarem a escola, alguns estão nessa situação.

Rosely: Verdade.

ENTREVISTA COM O ALUNO ANTÔNIO (nome fictício) EM 14/11/2014

Entrevista gravada com aluno Antônio da Escola Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto e com o interesse de saber por que o aluno apresenta distorção de idade/série/ano, além de entender se houve alguma condição que desestimulou na escola ou alguma situação que poderia ser diferente na visão do mesmo. Como ele pediu para que não seja identificado não mencionarei o seu nome.

Rosely: Olha só você têm quantos anos?

Antônio: 18.

Rosely: Você está em qual série?

Antônio: Primeiro ano.

Rosely: Você na verdade deveria está concluído o ensino médio, certo?

Antônio: Sim.

Rosely: Mas o que aconteceu que você acabou não conseguindo terminar o ensino médio agora?

Antônio: Por que foi desde o ensino fundamental, que na 5ª série pra 6ª eu passei numas provas. E com uns três meses depois de começar as aulas, eles foram à sala, pedagogo e diretor me chamaram para ir a sala deles. E falaram que eu não tinha passado para 6ª série se que meu nome estava na 6ª série e nos dias das provas quando saiu o resultado meu nome estava lá. Que eu tinha passado, sido aprovado e foi isso. Eu me senti injustiçado com relação a esta reprovação, uma vez que o resultado no final do ano era de aprovação, depois de passado dois meses do início do ano letivo, me fizeram retornar para a 5ª série. Fiquei desestimulado (a) e desisti de estudar, só retornei no ano seguinte. Como a minha mãe não podia faltar ao emprego e o meu pai é alcoólatra, ninguém procurou a escola para entender o que estava acontecendo.

Rosely: E vêm cá por que ninguém recorreu, por que ninguém foi tentar resolver essa situação para você? Uma vez que não foi culpa sua. Você havia recebido um resultado que posteriormente esse resultado apresentou-se diferente e ninguém da família foi entender o que estava acontecendo?

Antônio: Não foi falta de interesse. Foi tempo. Porque minha mãe trabalhava, meu pai trabalhava também. É meu pai tem mais tempo que minha mãe. Só que, porém, ele bebe, é alcoólatra tem seu vício. E também seu tempo sabe como que é. Minha mãe trabalhando para sustentar a casa e meu pai também foi isso. Não tinha ninguém para ir meus irmãos eram menores.

Rosely: Certo então. Acabou que você com isso não isso também não retornou para escola ou você continuou na 5ª série. Você cursou a 5ª série?

Antônio: Não eu fiquei um mês praticamente sem ir para escola. Mas, depois retornei as aulas.

Rosely: Mas você ficou um mês por quê? Você ficou desanimado por que você queria que alguém fosse lá para resolve a situação?

Antônio: Desanimado.

Rosely: Entendi. E vêm cá você acha a escola legal? Você gosta da escola?

Antônio: A escola em alguns aspectos é bom, alguns não, a maioria deles. Mas, tem porém, nas escolas também por que no meu ponto de vista o aluno é obrigado a assistir aula. Ele poderia assistir aula do que ele quer isso poderia sair, ficar no pátio, ali lendo alguma coisa, conversando assim. Esse é o meu ponto de vista.

Rosely: Entendi. Você acha que poderia ter mais liberdade de assistir aula ou não. E assim você acha que, por exemplo, muitas vezes acontece de não querer assistir aula. Esse não querer assistir aula é em função do que está sendo ensinado ou por que é o momento não tá pra aquilo. O que você pensa que acontece?

Antônio: A maioria das vezes é porque o ensino não está. Não é porque o ensino não está sendo adequado, é que eu não acho que eu vou entender aquilo. Não acho que vai ser bom pra mim. Por que, por exemplo, aqui é arte. É não vejo necessidade de ter aula de arte no ensino médio. Não vejo utilidade prática no estudo de arte para aquilo que desejo me formar. Penso que no lugar da disciplina poderia ser oferecida uma disciplina na área de informática. Para mim, o desinteresse por algumas disciplinas passa pelo fato de não conseguir acompanhar o conteúdo que está sendo apresentado ao aluno, ou pela falta de utilidade prática no que está sendo ensinado. A escola deveria oferecer condições para o aluno estar se preparando para um futuro promissor, que o auxiliasse a conseguir emprego.

Rosely: Sei então. É assim. Além dessa questão se você fosse propor uma escola diferente o que você ia propor?

Antônio: É propor. Ai propor um tempo mais livre para os alunos. Ou seja, pelo menos uma vez por semana o recreio estende se durante uma hora ou 50 minutos. E não querendo abolir as aulas de artes não. Porque não sou contra. Mas, vejo que não há necessidade de ter aula de artes agora por que artes ensina pouca coisa. Mas, não vejo necessidade porque o curso técnico hoje tá sendo mais visando para um futuro promissor para jovem.

Rosely: Entendi. Você no início do ano me procurou para ver se conseguia um estágio para você. É essa vontade surgiu de que oferecer o curso técnico seria para facilitar de você conseguir um emprego.

Antônio: Seria. Porque o emprego que eu quero. Que eu quero pra mim é rede de computação. Se tivesse um curso técnico na escola no Paes Barreto, de informática e de rede de computação. Seria bem melhor. Seria um passo à frente até pelo estágio que ia ajudar bastante.

Rosely: Muito bem. Muito obrigada pela sua contribuição viu.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA MÁRCIA (nome fictício) EM 18/11/2014

Entrevista gravada com a professora Márcia, professora de História da escola Desembargador Carlos Xavier Barretos, no dia 18 de novembro de 2014.

Rosely: Está entrevista faz parte da minha pesquisa de mestrado, onde estou investigando a condição dos meninos em cumprimento de medidas socioeducativas. Diante das informações e dos dados que eu consegui, percebo que muitos dos alunos, muitos dos adolescentes em medida socioeducativa não estão cumprindo com a medida e também não estão cumprindo com a determinação de estarem matriculados e estudando, bom a questão é, a lei apresenta uma proposta de condução do caso destes adolescentes, porém não há uma fiscalização, não a eficácia na condução destes casos e além disso, percebo que a determinação de estar matriculado na escola e estar frequentando não é cumprida esta determinação, e também não é em momento nenhum fiscalizada, ou pelo menos não há comunicação entre escola e os órgãos responsáveis pela condução desta medida. A questão desta determinação que não é cumprida tenho observado em alguns casos, principalmente naqueles que tenho conseguido fazer o levantamento dos dados e também em entrevista, que eles gostam da escola, que eles percebem a importância da escola como uma forma ascensão na vida, eu gostaria de saber qual é a sua percepção, principalmente com relação a estes alunos, tendo em vista a questão da educação inclusiva, que você acha disso?

Márcia: Para a questão dos alunos que estão na situação de medida socioeducativa, adolescente gosta de escola enquanto os pares estão envolvidos na situação desse adolescente, mas a questão da legalidade deles estarem aqui, tem que ter um acompanhamento do órgão que está aplicando essa medida, o órgão que determina essa medida socioeducativa, este acompanhamento parece que não existe, fica tudo por conta da escola, ela tem que dá conta disso e até mesmo, como se excluísse até mesmo a família. A família geralmente não é presente, o órgão que determina isso também não se faz presente, então tudo cai nas costas da escola, eu percebo isso.

Rosely: Muito bem, agora será que o fato deles não estarem estudando, ou cumprindo com essa determinação de estarem na escola tem relação com o que está sendo ensinado no espaço escolar, como você vê esse afastamento deles em relação à escola? E a questão dos conteúdos trabalhados tem relação?

Márcia: Tem, tem muita relação, pois nós estamos no sec. XXI e a escola parou alguns séculos atrás, aquela escola ainda aonde o professor é o detentor do conhecimento, ainda os alunos são arrumados em filas, ainda toca o sinal, ainda tem um determinado número de disciplinas a ser cumpridas, ainda tem um currículo engessado rígido. Ainda que você fale que é flexível, você tem que cumprir determinado currículo, você pode fazer determinadas adaptações, mas ele ainda é engessado. Então a juventude hoje está anos luz à frente deste sistema, que é muito arcaico. A partir dos avanços tecnológicos de toda ordem, que não acompanha a escola, ainda existe mais o blá- blá- blá, que não comporta mais este tempo de juventude que é tudo muito rápido e tudo muito sintético, enquanto a escola está ainda no livro, está ainda na fase do livro, muitas estão na fase do livro, não usam a tecnologia e não permitem o uso das tecnologias, as vezes em um aperta de botão

o aluno te dar uma resposta, mas não, você quer que ele memorize, você quer que ele leia, entendeu isso ai, é o conflito de geração, é até um conflito de geração ai.

Márcia: Pois é, nós vemos por exemplo, nas novas propostas curriculares você tem uma proposta de flexibilização desses conteúdos, só que na hora que você tem uma avaliação externa o que é cobrado são aqueles conteúdos que estão na proposta oficial, então se a gente não trabalhar, você acaba não instrumentalizando os alunos para estarem participando dessas avaliações, para estar participando no mesmo patamar que os outros alunos de outras instituições, não é isso? !

Rosely: Perfeito Marcia, era isso que eu gostaria de ter conversado. Obrigada!

ENTREVISTA COM A ALUNA MARIA (nome fictício) EM 20/11/2014

Entrevista gravada com a estudante Maria, aluna da escola Desembargador Carlos Xavier Barretos, no dia 20 de novembro de 2014.

Rosely: Maria, esta entrevista faz parte da minha pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo e trata da condição dos alunos em medida socioeducativa. Diante de todo o levantamento que eu fiz, da análise, também tanto da regulamentação que cuida do ensino, tanto da regulamentação que cuida dos meninos em medida socioeducativa, eu observo que eles tem a determinação de estarem matriculados e frequentando a escola. É uma das condições do menino em medida socioeducativa, porém a maioria destes adolescentes que cumprem medidas não conseguem cumprir essa determinação, mais de 50 % normalmente estão fora da escola, eu busco entender o porque disto, uma vez que faz parte da medida, é uma determinação legal e não há fiscalização uma articulação entre os órgãos que cuidam dessas medidas com a escola aonde esse aluno estar matriculado, não há nenhuma comunicação entre estas duas instâncias, ai eu busco entender o porquê desse fato deles estarem fora da escola. Eu gostaria de saber a sua opinião a respeito desta situação, o que você pensa acerca desta situação, tanto em relação aos alunos que cumprem medida socioeducativa e até mesmo aqueles que não estão cumprindo e também estão fora da escola o que você pensa.

Maria: Á sim, muitos alunos não entendem a importância da escola, pensam que e só assim, uma obrigação que eles tem que está estudando, pois a lei diz que o menor tem que está estudando se não os pais vão ser responsabilizados, vão ser penalizados, eles acham que é só para ter o ensino médio, que se eles só tiver o ensino médio está muito bom, então eles vem para a escola apenas por obrigação, eles pensam assim, se eu estou matriculado, eu vou quando eu quero, pronto, depois eu vou empurrando com a barriga, eu consigo passar na recuperação mesmo, eu vou lá, tento passar, colo do outro colega, eu passo e ganhou o certificado, se eles estão cumprindo a medida socioeducativa, ou não, independente disso, eu acho que a escola deveria tomar a posição de mostrar ao aluno qual a importância do estudo, também entrar em consenso com estas organizações que fazem as leis que obrigam os alunos a estarem matriculados, a escola deve informa quando o aluno para de vir a escola, quando está matriculado, se ele estar cumprindo as normas aqui na escola, as lei deveria ser mesmo, que a escola não informe, as leis deveriam está cobrando das escolas também, para que as escolas possam informar, porque são vários alunos.

Rosely: Então, até porque existe a determinação, mas muitas vezes a escola nem sabe que o aluno cumpre a medida , porque existe o medo do preconceito, da discriminação, do aluno ser mal visto, do adolescente ser marginalizado, então diante disso, muitos fazem questão de esconder, as vezes nem a escola sabe está situação, eu penso, que deveria ser feita, que a escola deveria estar junta com esses órgãos, com estas instituições, para garantir o cumprimento e garantir também que estes alunos, estes adolescentes consigam seguir em frente em relação aos estudos, não é isso?

Maria: Com certeza, até assim, como muitas vezes, como a senhora falou, muitas vezes a escola não sabe que o aluno está cumprindo medida, eu creio assim, que a

escola poderia quando o aluno vem se matricula, poderia fazer uma pesquisa sobre o aluno para saber, ou então, o próprio órgão que emitiu, fez com que o aluno, já encaminha-se o aluno com um atestado, um certificado, uma notificação, sei lá, que ele está cumprindo a medida socioeducativa, que precisa de acompanhamento, que a escola tem a obrigação de está informando se o aluno está, ou não cumprindo corretamente o que foi determinado pela lei.

Rosely: Agora, será que é falta de interesse do aluno, seja aquele cumprindo medida, seja o outro que não estar nessa condição, o que você pensa, que pode ser responsável por esse desinteresse dos adolescentes dos jovens de modo geral?

Maria: Muitos e muitos jovens, é assim, como eu convivo com muitos jovens, a maioria assim, a maioria de periferia, como na escola pública a maioria das periferias, das favela, estão sendo influenciados pelo mundo, que o pessoal fala de vida fácil, não é nada de fácil, prefere se envolver no crime, tráfico de drogas, e acham que assim a vida vai ser melhor, muitas vezes até por não ter o conhecimento, que com o estudo, se ele estudar direito, seguir direitinho a escola com todo o aprendizado, ele pode ser uma pessoa bem melhor no futuro, com estabilidade financeira, sem precisar entrar no mundo do crime, acho que a falta de informação influência bastante e a falta do incentivo. Á, mas para o aluno assim, a escola mesmo poderia dar o incentivo, mostrando a importância para o aluno, na verdade todo o aluno deveria já saber, mas a falta de informação é muito grande, tanto pode ser displicência dos pais, ou da própria escola, que não influencia o aluno, que não explica ao aluno que pode mudar, que tem um caminho diferente, que a escola é importante sim, mostrar que é importante, pois os alunos fala assim, a escola é chata, eu não estou nem ai para escola, nem para os professores, só vou para escola por tem quer ir, só vou lá porque tenho que ir.

Rosely: O que você acha, quando ele fala a escola é chata, o pode ser chato na escola, o que você pensa que pode ser chato na escola?

Maria: Na fase da adolescência, assim é bem difícil, porque o jovem pensa assim, que ele tem o mundo a fora para ser explorado, que ele pode tudo, que nada vai acontecer com ele. É ele estar dentro da escola, um lugar que tem regras e que ele tem que obedecer a essas regras, e que ele tem que ficar sentado lá 5 horas por dia, ou 4 horas por dia, sei lá, não sei direito as horas por dia, sendo que ele tem que aprender um conteúdo, que muitas vezes, ele tem dificuldade, ele começa a achar que é chato, fala assim, se eu não estou entendendo é chato, se eu estou entendendo é até mais ou menos, fala assim, eu gosto dessa matéria porque entendo, matemática o pessoal tem mais dificuldade, ai fala assim é chato, eu não suporto matemática, ai acaba falando o que, que não suporto o professor de matemática, é tudo culpa do professor, a falta é, mais isso, o aluno fala que a escola é chata porque não se adequar as regras, não gosta de se ser mandado, de ter que obedecer regras, o jovem não aceita as regras e acha que nada vai acontecer com ele.

Rosely: Perfeito Maria é isso mesmo, a gente tem dificuldade, porque a escola continua como era a muitos e muitos anos atrás, é isso, de uma certa forma, o jovem ele rejeita porque com tantas inovações que nós temos, com tantas tecnologias, eu fico imaginado com a velocidade das informações, então que dizer um mundo mais

dinâmico, então que dizer o mundo para esse jovem é diferente do mundo que a escola proporciona, entendeu. A escola não acompanhou essas mudanças.

Maria: Poderia também ser investido assim, para atrair mais a atenção do aluno, o interesse dele pela escola, a própria instituição né, os professores ensinam, está buscando coisas mais atuais para estar tendo algo mais dinâmico, assim para atrair a atenção do aluno, porque o aluno, ele se dispersa muito fácil, qualquer coisinha assim ele pode estar até prestando atenção, mas qualquer coisinha que está acontecendo ali, ele já quer sabe aquilo ali, e começa, típico da idade, ai um começa e o outro vai, e ai todo o mundo quer ir ao mesmo tempo, então se o professor tem uma aula mais dinâmica tem muito conteúdo na grade curricular, que tem que ser passado e o jovem considera chato, mas que dá para conciliar com uma coisa que está acontecendo na atualidade, que não fica tão chato para o jovem, ele não acha, porque muitos falam assim “eu nunca vou usar isso na minha vida “ e a frase mais comum que tem “e para que eu estou estudando isso se nunca vou usar isso na minha vida”. Então o professor e a escola deveria fazer está dinâmica, assim mostrar como que ocorre isso na vida, do dia a dia, entendeu, então o jovem” agora eu entendo porque estou estudando isso”, “agora eu entendo quando vou usar isso na minha vida.

Rosely: Perfeito Maria.

Maria: Obrigada.

ENTREVISTA COM A ALUNA GERALDA (nome fictício) EM 24/11/2014

Entrevista gravada com a aluna Geralda do segundo ano da escola Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, no dia 24 de novembro de 2014.

Rosely: Geralda esta entrevista ela faz parte da minha pesquisa de mestrado que eu estou estudando a condição dos alunos que estão em cumprimento de medidas socioeducativas. Diante de todo levantamento de dados, da (não entendi a palavra), da legislação que regulamentam essas medidas, eu tenho percebido algumas falhas, como por exemplo não existe uma comunicação entre a legislação que cuida desses alunos assim e não existe articulação entre a legislação que cuida deste alunos e legislação que cuida do ensino, então escola e instituição que trabalham com as medidas socioeducativas não se comunicam, não há nenhuma articulação entre trabalho desenvolvido com um e outro. Na verdade esses alunos que estão em cumprimento de medida socioeducativa eles tem uma determinação de que eles devem esta matriculados/estudando numa instituição oficial de ensino, diante do levantamento desses dados que eu falei para você eu percebi que a grande maioria destes alunos não está frequentando a escola, eu queria saber se você tem alguma opinião a respeito desta situação, porque deste problema deles não está frequentando a escola.

Geralda: Em minha opinião pode existir vários motivos, tanto por parte da instituição, quanto por parte da escola também, e dos indivíduos que compõe os dois, tanto que na instituição eu também percebo que não há está comunicação, eu acho muito importante para ver como o aluno no caso tá se saindo na escola, se a escola está contribuindo para isto, eu também percebo que muita das vezes por falta do professor, ou dos colegas ou até mesmo por parte de coordenação da escola mesmo, não buscam perguntar ao aluno, não buscam tentar interagir ele com eventos escolares, e isto eu acredito que causa muito desinteresse por parte da pessoa porque ele não se sente bem vindo tanto pelos professores ou pelos colegas que não sabem da situação e discriminam, excluem ele da parte sociável da escola e muitas das vezes a parte da coordenação da escola não se preocupa muito e o aluno fica sem saber o que faz e muitas vezes desistem... Entrevistador: Entregue a sorte! Continuação do entrevistado: Isso, porque eu tenho vários amigos com este exemplo, eu até mesmo sinto desinteresse na escola, porque hoje em dia não é a mesma coisa que antigamente, aonde... Por mais que tem aquela época da palmatoria de tudo, mas pelo menos os alunos forçadamente ou não eram obrigados a aprender, e hoje em dia eu vejo muito desinteresse muita escolas....

Rosely: Você acha que este desinteresse, você percebe alguma condição que contribui para este desinteresse?

Geralda: Pode se ou por parte dos professores que não explora ou quer explorar, ou por parte dos alunos que não se interessam e o professor percebe que não tem como fazer com que os alunos se interessem então ele não tem o que fazer, ou por parte da família também que muitas vezes não se preocupa com aluno, não se preocupa com estudos, não quer saber como o individuo deve está, e eu acho que muitas das vezes ele pensa assim que se ninguém está se preocupado ele também não deve se preocupar.

Rosely: Certo, Com relação com que é ensinado na escola você acha isso atrativo, será que isto é um obstáculo para estes alunos que ficam desinteressados.

Geralda: Acredito que sim, Em relação ao que é ensinado na escola, acredito que isso é um sério problema uma vez que os alunos ficam desinteressados. Em certos casos, os alunos que cumprem medida estão depressivos e não conseguem nem tomar iniciativa. Se todos, alunos, professores, colegas, não interagirem com eles, não lhes derem apoio, não se sentirão confortáveis nem bem-vindos à sala de aula. Muitas vezes, eles estão lá no cantinho, excluídos, ou nem vêm para a escola, ou os colegas nem sabem quem ele é, não conhecem; a pessoa não tem nenhum amigo na sala, na escola, não tem esse apoio. Então, em alguns casos, o desinteresse está muito relacionado a essa questão também. porque se não tiver interesse de ambas as partes eles não vão, muitos deles não vão querer tomar iniciativa para isto, se eles... Se o social em todo se os alunos, professores, colegas não se interagirem com eles, não dar apoio para eles, eles não vão se sentir sociável e nem bem vindos a sala, muitas vezes eles estão lá no cantinho excluído, ou não vem, ou tipo você pergunta quem é tal fulano eles não sabem, não conhece, a pessoa não tem nenhum amigo na sala na escola, não tem este apoio então...

Rosely: Então você acha que este desinteresse está muito ligado a questão da sociabilidade do individuo em medida socioeducativo?

Geralda: Sim!

Rosely: Então, com relação à questão do conteúdo, de aprendizado você acha que eles conseguiriam levar melhor se não tivesse está afetividade comprometida?

Geralda: Sim, acho que deveria ter tanto o professor querer ensinar aos alunos querer buscar o máximo dos alunos, e também a parte dos alunos serem interessados, que não adianta nenhuma destas partes não funcionar.

Rosely: Perfeito Geralda, muito obrigada...

ENTREVISTA COM O ALUNO JOÃO (nome fictício) EM 01/12/2014

Entrevista gravada com aluno João do segundo ano, da escola Desembargador Carlos Xavier Paz Barreto, no dia 01 de dezembro de 2014. João esta entrevista faz parte de uma condição da minha pesquisa de mestrado, em que eu procuro desenvolver, eu preciso saber a respeito da opinião de alguns alunos ou profissionais da escola com relação a questão do desenvolvimento do trabalho, que muitas vezes o aluno se sente desestimulado com a escola, se sente desinteressado, acaba abandonando, e como eu sei também que você nos últimos tempos ficou um pouco de desinteressado.

Rosely: Eu gostaria de saber a respeito da sua opinião do processo educacional, inclusive com relação aos conteúdos que são desenvolvidos, que dizem respeito a organização curricular, como você vê isso? Isso de certa forma atrapalha seu interesse? Ou isso você tem uma outra visão a respeito? Como você encara está condição João?

João: Bem, a organização curricular como algo imposto, maçante, descontextualizado, sem levar em conta as experiências do aluno, sem contar que a mesmice acaba desestimulando o aluno. A escola deve renovar-se, tornar-se mais atrativa, com conteúdos legais e atuais. A grade curricular a qual é na verdade impostas aos professores, e sendo assim até o próprio município, e o corpo pedagógico, ao qual devia ter sim autonomia da escola no entanto as próprias secretarias do estado decidem infringir esse direito. Essa autonomia daria as escolas o direito de acompanhar, reger e manter todas as grades, todas matérias curriculares, ao qual ele foi designada a manter, a qual ele foi designado a forma a opinião dos alunos e não simplesmente impor algo que já está bem maçante e deixar de ser a atualizada, isso provém de vários, vários anos ao qual é impossível não se ver... por exemplo no ensino fundamental em que tem alunos que fica naquela coisa de que vovó viu a uva, poxa vida, vamo... se for olhar pelo contexto social, de qual avó que viu a uva e aonde, e ensinar a criança a ver por aquilo, pelo contexto, não simplesmente mastigar e engolir isso, ai pode ser bem que ... Bem Considerável que a escola vai manter seu papel como designadora realmente de novas mentes designadora de valores, ao qual de fato é.

Rosely: Eu sei João e... por exemplo que você é uma pessoas que não tem maiores problemas com relação a assimilação desses conteúdos né? Que são trabalhados pela escola, que em alguns casos são conteúdo que estão ai para gente historicamente ai registrados, e... eu sei perfeitamente que você não tem essa dificuldade, mas você pensa que para alguns de nossos alunos ou de outra instituições, essa situação pode leva-lo desistir da escola, achar a escolar desinteressante, a não ter interesse em está trabalhando nesta condição?

João: Desrespeita a Renovação da matricula.

Rosely: Sim.

João: Não, eu vejo totalmente contrario porque, eu vez que o aluno sai daquele atmosfera de mesmice, como acontecesse desde os primeiros anos, como vai acompanhando até sua graduação,... e uma escola bem mais atrativa, escolas com

conteúdos bem legais de ser estudadas, situações contemporâneas com visões contemporâneas, comparativas sim, no entanto se for usar aquele ar conservadorismo, ao qual a minha crítica à escola atual é em o conservadorismo não vai levar muita coisa não, e vai gerar simplesmente uma questão de obediência a todo custo, pós militarismo, dentro de uma escola, dentro de um ambiente em qual se devia formar opinião, não ensina-los a obedecer. O conservadorismo gera obediência a todo custo. A postura autoritária dentro da escola não deveria acontecer, pois deveria ser um ambiente para formar opinião não para ensinar a obedecer.

Rosely: Certo, perfeito, então, exatamente esta questão que eu também apoio, eu apoio a inovação desta organização curricular, eu apoio que ele tenha também essa organização curricular, possa ter maior vínculo com a experiência de vocês, com mundo de vocês, entendeu, com certeza é importante rever está questão, mas será que isto tem contribuído para os alunos deixarem a escola, porque nos temos ainda um numero muito grande de abandono, de desistência ne? Alunos que realmente não querem retornar, e se retorna não consegue levar.

João: Uma vez, considerando que em alguns casos a escola é uma válvula de escape, que está crescendo, muitas vezes há situações em que o aluno vai para a escola simplesmente para fugir de maus-tratos em casa, ou para comer ou para desaparecer. Até mesmo nesse nosso contexto, há uma quantidade enorme de pessoas que vivem em situação de pobreza. Bem, eu acho que a questão da atração ou não pela escola é uma coisa bem construtivista, vem da própria ideia. A partir do momento em que você está no lugar onde você se sente à vontade para se expressar como quer e sem repudio, é diferente de quando não há uma aceitação total, ou uma imposição de ideias. A atração pela escola passa necessariamente pelo fato de se sentir bem, se sentir à vontade para se expressar, sem repúdio, a escola se torna agradável..Agora o que dizer respeito a cortar uma ideia, cortar um tipo de comportamento simplesmente para se manter em grupo x, aí a situação levar para um lado maior que seria novamente a questão obediência e não aprendizado. Claro, sim, os professores estão aqui acima de tudo trabalhando, agora levar está questão do trabalho tão a serio como se fosse realmente com se fosse chegar aqui e bater o ponto, se preocupar com almoço e ir embora e não se preocupar com qual pensamentos estão sendo formando aqui dentro ele (não entendi a palavra que falou) tanto que irresponsável.

Rosely: Perfeito João, muito obrigada.

ENTREVISTA COM A ALUNA LENA (nome fictício) EM 01/12/2014

Entrevista gravada com a aluna Lena do 3º ano da Escola Des. Carlos Xavier Paes Barreto, no dia 01 de dezembro de 2014.

Rosely: Lena, essa entrevista faz parte da minha pesquisa de mestrado. O que eu gostaria de saber a opinião de alguns alunos a respeito de certas condições que levam o aluno a não frequentar a escola. Bom, e em especial, o alunos que cumprem medida socioeducativa uma vez que eles que tem uma determinação judicial que estabelece que eles tem obrigação de estarem matriculados e frequentando a escola. Porém, esses alunos/ adolescentes não conseguem cumprir essa determinação, sendo que não há nem fiscalização nem comunicação e os órgãos que cuidam das medida. Eu gostaria de saber sua opinião, Lena, a respeito desses meninos que cumprem a determinação de estarem frequentando a escola ou de estarem matriculados/ frequentando. O que você percebe? O que você pensa a respeito dessa condição?

Lena: - Conheço um menino que cumpre medida socioeducativa e perguntei a ele por que não vai para a escola. Ele respondeu que a escola não seria interessante, que no caso ele queria dinheiro agora e não depois. Disse também que a escola não ia dar boas roupas e sapatos para ele vestir. É tipo assim. Para ele, as matérias que são dadas na escola não têm utilidade no seu cotidiano, ou seja, ele não precisa disso para a vida, já que ele se envolveu com coisas erradas, ele não vai precisar disso na vida dele. E também a mãe e o pai dele não dão apoio. Eu vejo a mãe e o pai dele brigarem muito. Aí ele já fica desmotivado vendo o pai e a mãe brigarem daquele jeito. É tenso, ele pensa assim 'para que eu vou estudar se daqui a pouco vou ser igual a eles?'. Acho que ele não está na escola também por causa dos pais. E as autoridades o obrigam a ficar na escola, só que não visitam a casa onde eles vivem para ver como eles estão. É porque a família é uma estrutura fundamental para a criança. E, no caso, a família dele é muito violenta, pai e mãe. Já vi muita briga deles. E já vi o pai ser preso. Acho que a criança fica com tudo aquilo na cabeça. Aí não quer fazer mais nada. Acho que fica deprimido. Não sei. Aí eu falei com ele que, se ele quisesse mudar de vida, ter uma vida melhor, ele deveria estar estudando. Porque, se ele não queria ser igual ao pai e à mãe dele, ele deveria ter um ensino básico. Ele não tem nada. Acho que ele nem chegou na 4ª série. Eu acho que ele tem 15 anos hoje. Eu também pensava desse jeito. Que estudar seria ruim e tudo mais. Só que minha mãe sempre me incentivou a vir para a escola, e eu aprendi a importância. A família é uma estrutura fundamental para a criança é muito violenta, pai e mãe, já vi muita briga deles. E já vi o pai ser preso, tudo isso. Acho que a criança fica com tudo aquilo na cabeça. Ai não quer fazer mais nada. Acho que fica deprimido. Não sei.

Rosely: Ele Não se sente estimulado.

Lena: Sim. Não se sente estimulado. Eu já vi meninos que antes de se envolverem com coisas erradas sofrerem *bullying*. Acho que têm medo de vir e ocorrer de novo com eles, antes de ele entrar na vida do crime. No caso, eu não sei bem o que ele fez, não vou falar, eu acho que é isso.

Lena: Já! Batendo nele um cado de coisas. Antes de ele entrar na vida do crime. No caso eu não sei bem o que ele fez, não vou falar, eu acho que é isso.

Rosely: Então você pensa assim, que ele vai aprender na escola não serve de nada para a vida dele.

Lena: É o que ele pensa.

Rosely: Isso o que ele falou para você.

Lena: Ai eu falei com ele que se ele quisesse mudar de vida. Ter uma vida melhor, ele deveria estar estudando. Porque se ele não queria ser igual o pai e a mãe dele, ele deveria ter um ensino básico.

Rosely: Uma formação.

Lena: Ele não tem nada. Acho que ele nem chegou na quarta série. Eu acho, ele tem 15 anos hoje. Eu já falei que também pensava desse jeito. Que estudar seria ruim e tudo mais. Só que minha mãe sempre me incentivou a vir para a escola, Roseli, aprender a importância.

Lena: É! Minha mãe nunca deixou eu faltar a escola. Mesmo minha mãe sendo negócio até porque minha é do antigo. É igual as mães de hoje.

Rosely: É!

Lena: Também!

Rosely: não tem muita formação.

Lena: É, também não tem muita formação. Ela quer a gente seja alguma coisa, e que a família dele é o contrário. Eles brigam muito, mãe com pai, pai com filho. A questão dele ter sofrido muito, apanhado muito. Que eu já vi. Acho que por causa disso ele perdeu o interesse na vida dele.

Rosely: Entendi, Lena. Muito bem. Obrigada por sua contribuição. Vai ser fantástica para mim.

ENTREVISTA (COMPLEMENTAÇÃO) COM A PROFESSORA CÁTIA EM 15/12/2014

Complementação de entrevista gravada com a professora Cátia no dia 15 de dezembro de 2014. Cátia, professora de matemática.

Rosely: Bom professora é o seguinte: Eu fiz a análise da entrevista com você e percebi que você colocam a questão do conteúdo, que muitas vezes não é interessante para esses alunos, tanto de medidas sócio-educativas como aqueles que não estão cumprindo medidas. Então eu faço uma análise em cima dessa questão com a teoria da violência simbólica de BOURDIEU & PASSERON, uma vez que eles colocam que esses conteúdos que são estabelecidos, que são oficiais favorecem muito mais aos alunos da classe dominante e levam os interesses dos alunos das classes dominadas digamos, a fracassarem na escola. Só que embora haja sim essa condição muitas vezes, ela não acontece de uma maneira tão eficaz e tão mecânica como se pensa, uma vez que vocês tem a possibilidade de adaptações, de alterações, de flexibilização. Eu gostaria de saber sua opinião a respeito dessa condição, que seria na verdade o nosso currículo real e oculto. Você poderia me dar o seu parecer?

Cátia: Bom, eu acredito assim, que há um currículo sugerido com conteúdos e com práticas também, dentro do documento que nós temos aqui no estado, ele não traz só conteúdo, ele traz sugestões de práticas, de formas que a gente pode desenvolver as atividades. A gente sabe, como nós já comentamos, dentro da matemática por exemplo, os conteúdos, nem todos são tão atrativos para os alunos, mas a gente procura de acordo com as turmas, de acordo com o nível da turma, de acordo até com o próprio interesse dos alunos da turma, adaptar, trazer outras situações. Eu acho que esse currículo real e oculto existem porque na hora em que você está trabalhando, você vai tentar conduzir o seu trabalho de forma que ele realmente tenha sentido, não dá para ficar só reproduzindo conteúdos sem sentido para o aluno. Então a gente acaba fazendo isso, acaba tentando pelo menos fazer isso, nas nossas adaptações, para não deixar que aconteça tanto essa coisa da aula ou o currículo ser mais atraente para um grupo e o outro grupo acaba fracassando justamente pela falta de envolvimento com aquele tipo de trabalho.

Rosely: Então, nós poderíamos dizer que o professor reinventa esse conteúdo, esse seu cotidiano diariamente na escola, exatamente para que essa condição não se efetive de maneira tão mecânica e tão eficaz como poderia ser.

Cátia: Eu acho que esse trabalho, ele é diário. Você planeja uma aula, você planeja um trabalho e vai depender do ritmo da turma naquele dia para o trabalho acontecer, a produção daquele trabalho. Às vezes você prepara você prepara uma aula pensando num conteúdo e quando você chega na sala, os (as) alunos (as) estão numa discussão de uma coisa que é importante naquele momento, e por que não você usar aquele momento para aquela discussão ? Ah, mas não está diretamente ligado ao conteúdo, mas aí cabe ao professor ter sensibilidade porque aquele momento ali, onde o (a) aluno (a) está interessado (as), onde a turma, os (as) alunos (as) estão interessados (as) é o momento mais propício para acontecer a aprendizagem. E é nessa hora que o professor tem que ser sensível. Será que eu discutindo o que eles precisam discutir nesse momento ... pode até ser um assunto que não está diretamente ligado a minha matéria, eu não vou estar trazendo muito mais, tornando aquele momento, aquela aula muito mais produtiva e atrativa, sentir todo mundo interessado, todo mundo participando porque foi uma coisa de interesse deles ?

Este ano aconteceu uma coisa muito interessante numa aula de 3º ano, uma aula de trigonometria, um assunto considerado por alguns tenso porque tem muita abstração e eu cheguei comentando sobre um trabalho que eu estava fazendo da educação inclusiva e aí os alunos começaram a fazer perguntas. Aí eu olhei pro relógio, a aula estava correndo, aí eu falei pra eles: vocês gostariam de saber um pouquinho mais sobre como é que são as políticas, alguma coisa na aula de hoje ? Aí a turma se mostrou muito interessada. Ah professora, fala mais um pouco, a gente quer saber. Como eles estão no 3º ano, eu pensei assim : será que alguém parou para poder discutir isso com eles esse ano, algum outro professor de outra área ? E aí eu falei, bom se parou não sei, eu sei que eles estão curiosos, para formação deles, enquanto cidadãos, essa informação é importante e a gente discutiu isso e eu comecei com esse questionamento : Se você vê uma pessoa, que você identifica que é um deficiente visual parado na esquina, o que você faz ? E a gente começou

com essa abordagem. Aí um foi falando uma coisa, outro foi falando outra. E foi uma aula que. Ah, eu sou professora de matemática, mas eu também sou responsável por discutir cidadania com meus alunos. E foi uma aula empolgante, quando o sinal bateu os meninos ainda queriam falar mais e a gente aproveitou para falar um pouco sobre isso, sobre essa importância de você ver o outro e antes de mais nada, antes de invadir o outro perguntar se ele realmente está precisando de ajuda. Porque a gente vê relatos de cego falando que as pessoas o arrastam de um lugar para outro, sem sequer perguntar, se ele quer atravessar a rua. Talvez ele nem queira atravessar a rua, está ali parado, pensando que rumo ele vai tomar e aí alguém já pega pelo braço e já sai arrastando. Então foi uma discussão importante e foi interessante que nós temos aluno surdo na turma do 3º ano e aí ele falou para o interprete que quando ele vê um cego, ele corre, ele foge, aí todo mundo riu. Por que ele foge ? Porque ele não tem a menor condição de ajudar. Então, ele prefere nem sequer ser notado. Porque ele vai ficar muito constrangido se, de alguma forma, o cego pedir ajuda a ele e ele não puder dizer. Ele não vai ter como informar para ele, que ele não pode ajudar porque ele é surdo. Então, isso foi uma coisa que nenhum de nós pensou. Aí olha que interessante: Você ter um surdo na sala, numa discussão dessa e você ter a oportunidade de saber como que o surdo fica nessa circunstância. Porque a gente não pensa, a gente tem todos os sentidos normais. Você vai pensar como é não ter um deles? E como reagir, quando você não tem, e no caso dele e o cego pede ajuda a ele, como ele vai informar ao cego que ele não ouve? Então ninguém pensou nisso a não ser na hora em que ele se manifestou e todo mundo, foi muito interessante porque foi uma aula importante pra mim, eu sei que foi importante pra turma e eu acho que a educação não pode perder isso de vista. Além dos conteúdos, de tudo, do conhecimento formal que é um dos objetivos da escola, nós não podemos esquecer, que um dos nossos objetivos é tornar os nossos aprendizes cidadãos. Eles tem que aprender lições importantes, sérias sobre cidadania porque, senão nossa sociedade não vai se transformar como a gente quer.

Rosely: Perfeito Cátia, muito obrigada!

ENTREVISTA (COMPLEMENTAÇÃO) COM A PROFESSORA EMANUELY EM 15/12/2014

Complementação de entrevista com a professora Emanuely, professora de português da escola Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, no dia 15 de dezembro de 2014.

Rosely: Emanuely, durante a entrevista que eu fiz com você, e a análise, eu percebi que você inclusive diz que a questão curricular, ela é inadequada não só para os alunos que cumprem medidas sócio-educativas, mas também para aquele aluno que não está sendo atendido por essa condição, porque na verdade você fala que a escola não é interessante nem para um e nem para o outro. E aí a minha questão é o seguinte, nós percebemos que há uma inadequação. E tratando sobre a teoria da violência simbólica de BOURDIEU & PASSERON, a gente observa que muitas vezes esse conteúdo que é oficial, que é colocado pelas pessoas que são responsáveis por essa elaboração, muitas vezes esse currículo, ele atende muito mais aos alunos da classe dominante e acaba por contribuir para o fracasso daqueles alunos que são da classe dominada. Então, eu faço essa análise nessa visão de BOURDIEU & PASSERON, porém eu não penso que a coisa aconteça de maneira tão automática, tão mecânica e tão eficaz como é a proposta da questão da violência simbólica. Eu gostaria de saber a sua opinião a respeito dessa condição. Você acha há essa flexibilização do currículo, há a possibilidade de algumas alterações? Como que você pensa essa questão?

Emanuely: Eu acho, em primeiro lugar, que não é em todos os âmbitos que a escola não é interessante para o aluno. Eu acho que a escola é interessante para o aluno por vários motivos, desde que haja prazer em estar aqui. Talvez as aulas, muitas aulas não sejam interessantes para os alunos. A questão do currículo, pode ser por causa da questão do currículo, mas pode ser também pela forma como as aulas são dadas, por causa das condições que nós temos de dar as aulas. O currículo que eu vejo hoje de português traz coisas novas que eu não tinha estudado na minha escola: movimentos culturais brasileiros, tropicalismo, cinema novo. Na história: história da moda. Acho que tem muita coisa interessante, sim. Mas eu acho que é necessário revermos algumas coisas. Primeiro: o preparo do professor para o

currículo novo. Eu acho que não existe, o preparo do material. Muitas coisas o professor tem que correr atrás por si só. Alguns professores tem uma formação boa, que faz com que ele consiga se qualificar melhor e outros, que já estudaram há muito tempo, eu vejo que não tem, muitas vezes, essa condição. Mas eu acho que o currículo, a questão do currículo voltado para a classe dominante, eu acho que, eu não sei se eu vejo assim.

Eu vejo que é interessante para todas as classes. Eu acho que, a maneira como ele é dado é que tem que ser modificada. O professor, como você falou e eu concordo, ele tem a convivência na sala, e ele sabe, na maioria das vezes, quando passar por uma coisa mais rapidamente, quando voltar, quando se prolongar em determinado assunto, como utilizar algo que vem do aluno, como conteúdo que parte do próprio aluno, da própria turma. E também as coisas que acontecem no dia a dia, as notícias, os acontecimentos no mundo. Tudo isso são esses currículos ocultos que você falou e eu acho que o professor tem que saber lidar com eles. E também, outro problema que eu vejo, é que o currículo é muito extenso. Talvez esse seja o problema para os poucos anos do ensino médio.

Rosely: E como é que você faz para resolver esse problema da extensão desse conteúdo? Como é que você faz?

Emanuely: “Em relação ao conteúdo muito extenso, eu tenho que passar tudo e eu me preocupo em passar tudo, mas eu tento entender o que seria mais significativo de durar mais tempo da aula, e o que seria menos significativo, para cada momento, cada turma, cada ano. É isso que eu tento. Na minha disciplina, eu acho que o ideal seria a separação, entre Língua portuguesa (linguagem), Redação e Literatura. Acho que já seria muito avanço porque o conteúdo é extenso e o tempo para estudar todo esse conteúdo, sendo um só professor, trabalhando em sala de aula com as três matérias em todas as turmas, acha que isso dificulta um pouco. Poderia ser melhor se fosse dividido. O professor se dedicaria mais a uma determinada área”

Rosely: Então, você percebe aí essa questão dos currículos real e oculto, presente inclusive na sua condução com as aulas, uma vez que, você leva aquilo que você

considera como relevante e aquilo que você considera como não tão relevante, que pode ser visto, só, superficialmente.

Emanuely: É, mas aí essa questão do não relevante. Não é que não seja relevante, tem que se levar conta aquilo que a gente passa mais superficialmente em um ano, no outro ano a gente percebe que para outra turma é muito relevante porque pode ser que aquela outra turma ou aqueles alunos tenham mais dificuldade naquele assunto. Então, não é uma coisa tão determinada, isso é relevante e isso não é. Depende do contexto. Seria interessante se a gente pudesse trabalhar tudo, mas não é possível com tamanha profundidade todos os assuntos serem tratados na sala.

Rosely: O que eu percebo, é que na verdade, você faz as suas adequações de acordo com a sua percepção.

Emanuely: É!

Rosely: Obrigada, Emanuely pela contribuição.

ENTREVISTA (COMPLEMENTAÇÃO) COM A PROFESSORA MÁRCIA EM 15/12/2014

Complementação da entrevista com a professora Márcia, no dia 15 de dezembro de 2014.

Rosely: Professora Márcia, fazendo a análise da entrevista feita com vocês, eu percebi que vocês falam da questão dos conteúdos que são estabelecidos, que são coisas engessadas, que são coisas que não estão de acordo com o interesse, principalmente, dos alunos da escola pública. E aí, eu faço uma análise em cima da teoria da violência simbólica de BOURDIEU & PASSERON, onde eles afirmam que a violência simbólica, ela acontece quando é estabelecido para esses alunos um conteúdo que favorece muito mais a classe dominante, do que a classe dominada. Isso, inclusive contribui para que esses alunos venham a fracassar, os alunos da classe dominada. Estão essa é a teoria deles. E inclusive, essa violência simbólica é aplicada em várias instâncias da sociedade e no caso da educação seria por essa questão, uma vez que a cultura dominante é aquela que é a oficial. Só que eu tenho a percepção de que as coisas não acontecem de maneira tão mecânica como a proposta da teoria deles, e nem de maneira tão eficaz. Eu gostaria de saber a sua opinião a respeito dessas possíveis mudanças que são feitas no currículo, dessa ineficácia, dessa política oficial dos currículos. Pode ficar a vontade.

Márcia: Bom, eu acredito que até pouco tempo a escola era para poucos, para minoria, para a classe dominante e o currículo acompanha isso, classe dominante, cultura europeia. E hoje, a escola sendo obrigatória para todos, a escola hoje é para todos, mesmo que tenha a obrigatoriedade, ela vai perdendo esse caráter mais elitista porque a elite é minoria na escola, a maioria é classe popular, massa, classe menos abastada. Então, de certa maneira, elas vão impondo um pouco esse olhar, esse querer, essa coisa que faz sentido para essa classe mais popular. Então, eu creio que vai se perdendo esse currículo mais elitizado. Eu acho que essa flexibilidade do currículo dá ao professor o retorno do desejo, da expectativa desse aluno, o que ele espera da escola, o que ele quer da escola, o que ele manifesta no seu dia a dia, seu desejo.

Rosely: E assim, pra você a questão, inclusive do currículo oculto, porque você sabe que o professor, ele faz adaptações, ele faz a fala de acordo com o que ele percebe também. A questão da subjetividade do professor. Você acha que isso também interfere na, digamos, para colaborar para que essa violência simbólica não ocorra da forma como foi pensada?

Márcia: Eu acho que essa flexibilidade do currículo dá ao professor o retorno do desejo, da expectativa desse aluno, o que ele espera da escola, o que ele quer da escola, o que ele manifesta no seu dia a dia, seu desejo. E eu acho que é bem possível sim, a gente está flexibilizando esse currículo que é mais elitizado. Ele é mais, digamos assim, tem um comportamento mais retilíneo, mais elitista mesmo.

Rosely: Obrigada Márcia, pela sua contribuição.

ENTREVISTA (COMPLEMENTAÇÃO) COM A PROFESSORA ROSALBA EM 18/12/2014

Complementação da entrevista realizada com a professora Rosalba, no dia 18 de dezembro de 2014.

Rosely: Rosalba, eu fiz a análise de todo esse processo da construção do currículo, da questão da medida socioeducativa. Minha questão trata-se da inadequação do currículo escolar. Inclusive, vocês constatam que essa inadequação não é somente para o menino que é atendido por medida socioeducativa, mas também para aquele que está fora dessa condição. A partir daí, eu faço uma análise, inclusive, da questão da violência simbólica de BOURDIEU & PASSERON, onde eles colocam que a cultura que é tida como oficial é a cultura da classe dominante. Isso de certa forma, já contribui para o fracasso daqueles que são da classe dominada, uma vez que, é um conteúdo muito distante da realidade deles, é um conteúdo que para eles se torna um pouco mais difícil em alguns sentidos. Só que essa percepção, da questão da violência simbólica, pra mim, ela não se efetiva da forma tão mecânica e tão automática, como talvez seja a análise colocar aí nessa situação de BOURDIEU & PASSERON. Pra mim, existem alguns mecanismos que não deixam que a coisa aconteça de maneira tão determinista, tão mecânica, como se é pensado. Então, eu gostaria de saber sua opinião a respeito dessa condição. O que você acha que pode? Quais são os mecanismos que podem contribuir para que a coisa não se efetive? Fique a vontade.

Rosalba: Primeiro a gente deve fazer um recorte dessa educação. Nós vivemos, principalmente aqui no Brasil, uma educação voltada para o trabalho, para os vestibulares, para o ENEM, que é uma pauta de uma classe privilegiada. Uma classe que é trabalhada desde sua infância para este processo. E aí quando nós vamos para a escola pública, aonde atende a maioria da população, percebemos que esse currículo que é posto por uma determinada classe social, ele é pensado por esse sistema, também para essa classe: C, D, menos privilegiada. Nesse sentido, você já tem o primeiro choque de linguagem, de texto, de visão de mundo, que em muitas regiões acaba sendo muito mais restrita. O não privilegiar da cultura daquele espaço, daquela região, sobrepondo uma cultura de estados maiores, de

idades mais urbanas. Então, todo esse choque acontece. Porém, o professor na sala de aula, acaba rompendo estas barreiras pela sua própria clientela. Por entender que muitos textos, que muitas cobranças que vem dentro do currículo formal oficial, não atende aquela realidade, ele (a) vai buscando meios no cotidiano, de trazer para próximo do (a) aluno (a). É lógico que é uma coisa muito subjetiva, porque ele (a) não é orientado para isso. O que é dito, é que tem que adaptar o currículo ao aluno. Agora, não é pensado esse processo de forma coletiva.

Então, acaba acontecendo como instrumento de cada um. Cada um dentro da sua sala de aula tenta adaptar. E aí quando você particulariza você perde muito. Deixa de ser uma concepção da rede, da escola, para ser uma concepção individual. E aí, isso é um problema, porque o aluno está ali, para as vezes, doze, treze, quatorze professores. Se cada um age, não de forma coletiva, mas de forma individual, uns seguem o que está posto no sistema, outros tentam ter um entendimento de aproximação. Vira uma colcha de retalhos, na verdade. E isso para o aluno que está numa nova adaptação na escola, que muitas vezes antes de cometer o delito, já estava afastado da escola, ele retorna encontrando essa mesma escola e sem muitas mudanças. Para aquele que está no currículo formal, para que não tenha cometido o mesmo delito, também, ele se depara com essa situação, porque a linguagem não é dele (a), a forma social, ele não se vê ali dentro. Nós temos exemplos claros, que é muito bom fazer esse recorte, na música. Porque o nosso povo, sendo um povo musical. O funk, por exemplo, que é uma manifestação cultural de uma determinada classe social, e que hoje está se expandindo, colocamos como texto alguns autores, cantores consagrados, mas renegamos a usar o funk. Com isso, o aluno acaba não se encontrando. Não se encontra em geração, não se vê. Eu estou citando assim, esse exemplo pequeno, mas vale para tudo. A forma como ele (a) se veste, a linguagem, tudo isso, vou colocar entre aspas, não é respeitado por esse currículo. Que esse currículo parte do pressuposto de uma sociedade moldada a partir de pai, mãe, uma vida estruturada, a partir do ponto que o (a) menino (a) tem horário para estudar, que o (a) menino (a) tem uma visão de mundo, que ele (a) lê, que tem um censo crítico. E na verdade, ele (a) tem o censo crítico, ele (a) tem a leitura, mas muito voltada para o cotidiano dele (a), pelas condições dele (a) e não pelo que é a linguagem imposta, que as vezes tem palavras que ele nunca ouviu. Boa parte delas, porque não é essa a linguagem

familiar, não é essa a linguagem do cotidiano dele (a). E a escola no seu todo, as vezes, não consegue fazer essa adaptação, aí ela se torna pouco atrativa. Quando a gente coloca dessa inserção, dos meninos sendo readaptados socialmente, aí tem um outro pressuposto que é muito cruel porque ele (a) é um adolescente que está numa medida socioeducativa, ele precisa de outros aparelhos, a escola também precisava de um apoio para lidar com isso. Porque ele (a) é um adolescente mas ele (a) se sente muito mais amadurecido (a) e é mais amadurecido (a) porque ele (a) já tem outras vivências em relação aqueles (as) que estão ali dentro. Então, esse choque também existe. E o professor muitas vezes, ou a professora, o (a) trata como se fosse um (a) adolescente de treze, quatorze anos sem ter passado por, as vezes, algumas dificuldades ou até mesmo de ter sido recluso, de ter tido outras experiências. E essa marcas, elas acabam sendo muitas vezes acentuadas na própria escola porque ele se torna o diferente. E a escola que muitas vezes não está preparada para isso, não é porque ele não quer, porque ela não tem os profissionais, ela não tem o feedback do psicólogo, não tem quem acompanhe, não tem com quem dialogar. O planejamento dele, não que tenha que ser diferente, mas tem que ser interdisciplinar, de uma outra forma, como lidar. E tudo isso acaba afastando esse aluno do cotidiano da escola.

Rosely: Perfeito Rosalba, muito obrigada!

ANEXOS

Anexo A - Mapa da violência 2014

Tabela — Ordenamento das UFs por Taxas de Homicídio (em 100 mil) na População Total.1998 e 2012.

UF	1998		2012		Δ% 1998/ 2012
	Taxa	Pos.	Taxa	Pos.	
Alagoas	21,8	11º	64,6	1º	196,5
Espírito Santo	58,4	2º	47,3	2º	-19,0
Ceará	13,4	17º	44,6	3º	233,0
Goiás	13,4	18º	44,3	4º	230,4
Bahia	9,7	22º	41,9	5º	331,7
Sergipe	10,4	21º	41,8	6º	302,2
Pará	13,3	19º	41,7	7º	213,5
Paraíba	13,5	16º	40,1	8º	196,7
Distrito Federal	37,4	8º	38,9	9º	4,1
Pernambuco	58,9	1º	37,1	10º	-37,0
Amazonas	21,3	12º	36,7	11º	72,2
Amapá	38,7	6º	35,9	12º	-7,2
Roraima	50,6	4º	35,4	13º	-30,1
Rio Grande do Norte	8,5	24º	34,7	14º	308,5
Mato Grosso	36,3	9º	34,3	15º	-5,4
Rondônia	38,3	7º	32,9	16º	-14,1
Paraná	17,6	14º	32,7	17º	86,1
Rio de Janeiro	55,3	3º	28,3	18º	-48,9
Acre	21,2	13º	27,5	19º	29,9
Mato Grosso do Sul	33,5	10º	27,1	20º	-19,1
Tocantins	12,3	20º	26,2	21º	112,8
Maranhão	5,0	27º	26,0	22º	421,0
Minas Gerais	8,6	23º	22,8	23º	165,6
Rio Grande do Sul	15,3	15º	21,9	24º	43,4
Piauí	5,2	26º	17,2	25º	231,0
São Paulo	39,7	5º	15,1	26º	-62,0
Santa Catarina	7,9	25º	12,8	27º	61,8
Brasil	25,9		29,0		12,1

Fonte: SIM/SVS/MS.

Disponível em: < http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf>, p.28. Acesso em: 03 jan. 2015.

ANEXO B – Manual da Secretaria Municipal de Assistência Social – Semas



**SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
GERÊNCIA DE GESTÃO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL
COORDENAÇÃO DA GESTÃO DO TRABALHO**

MANUAL DE PROCEDIMENTOS

**PESQUISA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA - ES:
UMA PROPOSTA ARTICULADA AO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL/SUAS.**

**VITÓRIA
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA- Manual de Procedimentos. Pesquisa em Assistência Social no Município de Vitória – ES: uma proposta articulada ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Vitória (ES). Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria Municipal de Vitória. Gerência de Gestão da Assistência Social. Coordenação da Gestão do Trabalho.

Manual de Procedimentos. Pesquisa em Assistência Social no Município de Vitória – ES: uma proposta articulada ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Vitória: PMV, 2013.

26 p.

1. Educação Permanente. 2. Pesquisa em Assistência Social

Prefeito Municipal de Vitória

Luciano Santos Rezende

Secretário Municipal de Assistência Social

Wagner Fumio Ito

Subsecretária de Assistência Social

Clarice Machado Imperial Girelli

Subsecretária de Segurança Alimentar e Nutricional

Anabel Araujo Gomes Pereira

Gerente de Gestão da Assistência Social

Andréa Ataíde Almeida

Coordenadora da Gestão do Trabalho

Leonara Gonçalves Ribeiro

Equipe elaboradora

Andréa Santos de Ataíde- Gerente de Gestão da Assistência Social

Claudiane de Faria Oliveira – Estagiária de Serviço Social

Graziella Almeida Lorentz – Psicóloga

Laís Cardoso Costa- Estagiária de Serviço Social

Leonara Gonçalves Ribeiro- Coordenadora da Gestão do Trabalho

Renata Leite Mendes da Fonseca – Assistente Social

Silvana Gallina – Assistente Social

SUMÁRIO

Apresentação

1 Introdução

2 Objetivos

2.1 Objetivo Geral

2.2 Objetivo Específico

3 Metodologia

4 Resultados

5 Linhas de ação e suas respectivas linhas de pesquisa

5.1 Linhas de ação: Proteção Social Básica

5.1.1 Linha de Pesquisa: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF)

5.1.2 Linha de Pesquisa: Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

5.1.3 Linha de Pesquisa: Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas

5.2 Linha de ação: Proteção Social Especial de Média Complexidade

5.2.1 Linha de Pesquisa: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI)

5.2.2 Linha de Pesquisa: Serviço Especializado em Abordagem Social

5.2.3 Linha de Pesquisa: Serviço de Proteção a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC)

5.2.4 Linha de Pesquisa: Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas famílias

5.2.5 Linha de Pesquisa: Serviço Especializado para pessoas em Situação de Rua

5.3 Linha de ação: Proteção Social Especial de Alta Complexidade

5.3.1 Linha de Pesquisa: Serviço de Acolhimento Institucional

5.3.2 Linha de Pesquisa: Serviço de Acolhimento em República

5.3.3 Linha de Pesquisa: Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora

5.3.4 Linha de Pesquisa: Serviço de Proteção em Situação de Calamidades Públicas e de Emergências

5.4 Linha de ação: Gestão do SUAS

5.4.1 Linha de Pesquisa: Controle Social e Participação Popular

5.4.2 Linha de Pesquisa: Financiamento do SUAS

5.4.3 Linha de Pesquisa: Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Assistência Social

5.4.4 Linha de Pesquisa: Vigilância Socioassistencial

5.5 Linha de ação: Segurança Alimentar e Nutricional

5.5.1 Linha de Pesquisa: Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAAS) e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN)

5.5.2 Linha de Pesquisa: Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (COMSEA)

5.6 Linha de Ação: Defesa Civil

5.6.1 Linha de Pesquisa: Plano de Contingência e Plano Municipal de Redução de Risco (PMRR)

6 Considerações finais

7 Referências

Anexos

Anexo I- Modelo de Carta de Solicitação de Pesquisa na SEMAS

Anexo II- Normativa para Projeto de Pesquisa

Anexo III- Termo de Responsabilidade e Compromisso

Anexo IV- Requerimento de Prorrogação de Prazo para Pesquisa

Anexo V- Fluxo para encaminhamento de solicitações de projetos de pesquisa na SEMAS

APRESENTAÇÃO

Este *Manual de Procedimentos para Pesquisa no Âmbito da Política de Assistência Social da Secretaria Municipal de Assistência Social de Vitória- SEMAS*, visa normatizar os procedimentos relacionados à pesquisa, oferecendo transparência ao processo de autorização das mesmas, bem como adequar os relatórios finais aos interesses da gestão pública com informações pertinentes e propositivas a atuação destas políticas no município de Vitória. Foi oportuno o delineamento de um fluxograma que norteia o caminho que o projeto deve seguir até obter o parecer a respeito de sua execução no âmbito dos serviços de assistência social no âmbito municipal.

Acreditando-se na importância desse recurso normativo para o fortalecimento dessa política municipal, esse Manual institucionaliza e regulamenta as pesquisas na SEMAS, no sentido de apoiar estudos que tragam questões, resposta e soluções para os problemas prioritários da assistência social e que estejam em conformidade com as linhas de pesquisa estabelecidas para o desenvolvimento e a produção de conhecimento no município.

Andréa Santos de Ataíde

1. INTRODUÇÃO

O aprimoramento e a consolidação da Política de Assistência Social no município de Vitória têm como base, dentre outras estratégias, a produção e difusão de conhecimentos que possibilitem avaliar os serviços, programas e projetos e a gestão da política; subsidiar o desenvolvimento de habilidades e capacidades técnicas, políticas e éticas dos profissionais e dos gestores da Assistência Social; contribuir com o efetivo exercício do controle social e com a autonomia dos usuários dessa política.

Essa estratégia está em consonância com o arcabouço legal dessa política que tem como um dos princípios éticos o de disseminar o conhecimento produzido no âmbito do SUAS, por meio da publicização e divulgação das informações produzidas em estudos e pesquisas com o objetivo de fortalecer a Assistência Social como um direito social e uma política pública de Estado.

Para isso, os municípios e as demais esferas de governo, devem fomentar o desenvolvimento, participação e apoio à realização de estudos e pesquisas relacionadas à política e ao Sistema Único de Assistência Social, propiciando e viabilizando a participação das instituições de ensino superior a produzir conhecimentos e saberes que induzam a um rico processo de aprendizagem para o pesquisador, a instituição pesquisadora, a política de assistência social, a municipalidade e a sociedade/grupo/comunidade pesquisada.

A pesquisa também é fundamental para a tomada de decisões na gestão de uma política pública, a fim de propiciar melhorias de condição de vida à população usuária dessa política. No que diz respeito à política de assistência social, espera-se que o processo investigativo seja capaz de proporcionar um aprofundamento do conhecimento da realidade e o seu contexto a ser pesquisado, de modo que possa resultar em melhores deliberações e intervenções no contexto social. Igualmente, se aponta como perspectiva que seja um processo dialético de articulação entre teoria e prática, orientada pelos fundamentos, princípios e diretrizes da Política e do Sistema Único de Assistência Social.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Assistência Social de Vitória (SEMAS) institucionaliza e regulamenta a pesquisa em Assistência Social, reconhecendo como um importante recurso para o fortalecimento dessa política no âmbito municipal. Com o objetivo de qualificar cada vez mais o lugar da investigação sistemática como um processo crítico de avaliação e de apontamento de novas proposições é que a SEMAS apresenta este instrumento denominado Manual de Pesquisa em Assistência Social no Município de Vitória - ES: Uma Proposta Articulada ao Sistema Único de Assistência Social/SUAS.

Além de orientar os estudos no âmbito do SUAS, este Manual também trata da Segurança Alimentar e Nutricional e da Defesa Civil, por estarem sob a gestão da SEMAS, mas principalmente em função de que o público usuário desses serviços é um público em situação de vulnerabilidade ou de risco pessoal ou social.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Instituir a política de pesquisa científica da Secretaria Municipal de Vitória/ES, propiciando melhor qualidade e desenvolvimento da produção do conhecimento no âmbito da política de assistência social.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Consolidar o fluxo de pesquisa da SEMAS;
- b) Definir linhas de pesquisa prioritárias para a SEMAS;
- c) Qualificar as pesquisas realizadas no âmbito da Política de Assistência Social, bem como o uso dos seus resultados;
- d) Estimular as iniciativas inovadoras e a realização de atividades de pesquisa, de acordo com as diferentes demandas e expectativas, ligadas aos projetos de desenvolvimento de interesse da SEMAS;
- e) Articular e firmar parceria com instituições universitárias e de pesquisa, e outros órgãos públicos ou privados;
- f) Contribuir para as decisões técnicas e políticas dos gestores da SEMAS, por meio dos resultados relevantes das pesquisas realizadas;
- g) Subsidiar na atuação dos trabalhadores da SEMAS, por meio do conhecimento científico resultante das pesquisas.

3. METODOLOGIA

Os pesquisadores vinculados a instituições que desenvolvem atividades de ensino e/ou pesquisa, sejam elas públicas ou privadas, governamentais ou não governamentais, nacionais ou internacionais bem como pesquisadores de organizações interessadas em desenvolver ou que desenvolvem ações no âmbito da Política de Assistência Social, Segurança Alimentar e Nutricional e Defesa Civil, deverão solicitar autorização de pesquisa na Gerência de Gestão da Assistência Social (GGAS), na Coordenação da Gestão do Trabalho (CGT).

A Coordenação da Gestão do Trabalho comunicará aos pesquisadores todo o procedimento para autorização da pesquisa e o protocolo quando do indeferimento ou deferimento da realização da mesma, conforme diretrizes desse manual, e mediante homologação do gabinete da SEMAS.

Os pesquisadores interessados deverão protocolar a solicitação na CGT por meio dos seguintes documentos:

- **Carta de Solicitação de Pesquisa (Anexo I):** Solicitação de pesquisa devidamente preenchida pelos pesquisadores e assinada pela instituição vinculada a este;
- **Projeto de Pesquisa (Anexo II):** apresentação do projeto de acordo com as normativas estabelecidas pela GGAS em 01 (uma) via.

Em caso de estudantes e outros profissionais faz-se necessário a identificação do(s) aluno(s) responsável(eis) pela pesquisa devidamente vinculado(s) a instituição de ensino e pesquisa, identificação do professor-orientador da pesquisa, do(s) representante(s) legal(is) da instituição, bem como da própria instituição de ensino e pesquisa contendo número de CNPJ, endereço e contatos.

Quando se tratar das demais instituições, é necessário a identificação dos pesquisadores, representante(s) legal(is) da instituição, bem como da própria instituição contendo número de CNPJ, endereço e contatos.

A conferência dos documentos encaminhados e a verificação da relevância e metodologia da pesquisa será realizada por uma Comissão de Pesquisas formada por servidores da SEMAS com interesse na temática e coordenada pela CGT, sendo definida por portaria que especificará o caráter e a composição da mesma. A Comissão de Pesquisas, se

necessário, solicitará novas informações aos pesquisadores visando maior clareza, objetividade e viabilidade da proposta de pesquisa.

Após análise da Comissão de Pesquisas, havendo necessidade de adequação, os autores terão até 15 dias úteis para adequação das novas solicitações e nova contagem será feita para retorno da CGT aos pesquisadores.

Após esse prazo, a CGT encaminhará ao gabinete desta Secretaria os documentos apresentados e o parecer técnico em folha de juntada, para apreciação e autorização ou não da pesquisa, no prazo de até 05 dias úteis.

A CGT terá o prazo de até 02 dias úteis após recebimento dos documentos necessários do gabinete para retorno (deferimento ou indeferimento) e orientação aos pesquisadores. A devolutiva do Gabinete será imprescindível para dar continuidade às orientações da CGT aos pesquisadores.

No caso de indeferimento, os documentos encaminhados serão arquivados e não poderão ser novamente utilizados para nova pesquisa. Para tal, os pesquisadores deverão encaminhar novamente os documentos necessários.

Deferida a autorização para pesquisa, a CGT encaminhará o **Termo de Responsabilidade e Compromisso (Anexo III)** aos pesquisadores que terão o prazo de 05 dias úteis para devolutiva do documento devidamente preenchido e assinado a CGT.

Após a devolutiva do Termo de Responsabilidade e Compromisso, a CGT entregará ao(s) pesquisador(es) a **Carta de Apresentação** para que o pesquisador possa apresentar no campo de estudo legitimando o início das atividades.

Quando a realização da pesquisa envolver crianças e adolescentes (idade inferior a 18 anos de idade) é vedada a utilização de recursos audiovisuais de qualquer natureza para registro de imagens, salvo mediante autorização judicial.

Caso necessite de extensão de prazo para a finalização da pesquisa, o mesmo deverá solicitá-la, por meio de **Requerimento de Prorrogação de Prazo (Anexo IV)**. O pesquisador terá direito a solicitar a prorrogação da pesquisa apenas por um período.

O(s) pesquisador(es) deverá(ão), ao término da pesquisa, encaminhar uma cópia à Coordenação da Gestão do Trabalho, para posterior arquivamento no Centro de Documentação (CEDOC) desta Secretaria.

Os relatórios finais serão preservados, mantidos no acervo bibliográfico da GGAS/CEDOC, para pesquisa de gestores, trabalhadores e estudantes com interesse no âmbito da Política de Assistência Social, Segurança Alimentar e Nutricional e Defesa Civil.

O **fluxo para encaminhamento de solicitações de projetos de pesquisa na SEMAS** encontra-se no Anexo V desse manual.

Os casos omissos não contemplados por este documento deverão ser encaminhados a CGT para deliberação final.

4. RESULTADOS

Espera-se uma análise crítica e avaliação da Política de Assistência Social, Segurança Alimentar e Nutricional e de Defesa Civil de maneira a contribuir com a qualificação e fortalecimento dos serviços, programas, projetos, benefícios socioassistenciais e da própria gestão da Política Municipal de Assistência Social como uma política de Estado.

5. LINHAS DE AÇÃO E SUAS RESPECTIVAS LINHAS DE PESQUISA

Nos encontros realizados pela equipe elaboradora desse Manual, foram definidas seis linhas de ação, com as suas respectivas linha de pesquisa: Proteção Social Básica; Proteção Social Especial de Média Complexidade; Proteção Social Especial de Alta Complexidade; Gestão do SUAS; Segurança Alimentar e Nutricional e Defesa Civil. As linhas de ação foram baseadas na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais de 2009, que organiza o SUAS por níveis de complexidade.

5.1 Linha de ação: Proteção Social Básica

5.1.1 Linha de Pesquisa: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).

Compreende estudos sobre:

- Trabalho social com famílias, de caráter continuado, com finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias,

prevenir a ruptura de vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos;

- Desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias, potencializando o protagonismo e a autonomia das famílias e comunidades;
- Fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo.

5.1.2 Linha de Pesquisa: Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Compreende estudos sobre:

- Espaços de convivência de crianças, adolescentes, jovens, idosos, famílias e comunidade, para fortalecer vínculos, prevenir ocorrências de situações de exclusão social e de risco, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e envelhecimento saudável.

5.1.3 Linha de Pesquisa: Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

Compreende estudos sobre:

- Política, programas, projetos e demais intervenções na prevenção de agravos que possam provocar o rompimento de vínculos familiares e sociais dos usuários;
- A garantia de direitos, o desenvolvimento de mecanismos para a inclusão social, a equiparação de oportunidades e a participação e o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência e pessoas idosas, a partir de suas necessidades e potencialidades individuais e sociais, prevenindo situação de risco, a exclusão e o isolamento;
- Promoção do acesso de pessoas com deficiência e pessoas idosas aos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos e a toda rede socioassistencial.

5.1.4 Linha de Pesquisa: Inclusão Produtiva

5.2 Linha de ação: Proteção Social Especial de Média Complexidade

5.2.1 Linha de Pesquisa: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI)

Compreende estudos sobre:

- Trabalho social de apoio, orientação e acompanhamento a famílias com um ou mais de seus membros em situação de ameaça ou violação de direitos.

5.2.2 Linha de Pesquisa: Serviço Especializado em Abordagem Social

Compreende estudos sobre:

- Trabalho social de abordagem e busca ativa que identifique, nos territórios, a incidência de trabalho infantil, exploração sexual de crianças e adolescentes, situação de rua, dentre outros.

5.2.3 Linha de Pesquisa: Serviço de Proteção a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

Compreende estudos sobre:

- Trabalho social com adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, determinadas judicialmente.

5.2.4 Linha de Pesquisa: Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas famílias.

Compreende estudos sobre:

- Trabalho social com famílias que possuam entre seus membros pessoas com deficiência e idosos com algum grau de

dependência, que tiveram suas limitações agravadas por violações de direitos.

5.2.5 Linha de Pesquisa: Serviço Especializado para pessoas em Situação de Rua.

Compreende estudos sobre:

- Políticas e programas voltados para pessoas que utilizam as ruas como espaço de moradia e/ou sobrevivência;
- Atendimento e atividades direcionadas as pessoas em situação de rua para o desenvolvimento de sociabilidades, na perspectiva de fortalecimento de vínculos interpessoais e/ou familiares que oportunizem novos projetos de vida.

5.3 Linha de ação: Proteção Social Especial de Alta Complexidade

5.3.1 Linhas de Pesquisa: Serviço de Acolhimento Institucional, nas seguintes modalidades:

- Abrigo institucional;
- Casa- Lar;
- Casa de Passagem;
- Residência Inclusiva.

Compreende estudos sobre:

- Políticas e programas destinados a família e/ou indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados.

5.3.2 Linhas de Pesquisa: Serviço de Acolhimento em República.

Compreende estudos sobre:

- Programas e serviços de proteção, apoio e moradia subsidiada a grupos de pessoas maiores de 18 anos em estado de abandono, situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados e sem condições de moradia e autossustentação.

5.3.3 Linha de Pesquisa: Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora.

Compreende estudos sobre:

- Ações desenvolvidas com crianças e adolescentes, afastadas da família por medida de proteção, em residência de famílias acolhedoras;
- Processo de seleção, capacitação, cadastramento e acompanhamento as famílias acolhedoras;
- Acompanhamento da criança e/ou adolescente acolhido e sua família de origem.

5.3.4 Linhas de Pesquisa: Serviço de Proteção em Situação de Calamidades Públicas e de Emergências.

Compreende estudos sobre:

- Programas e serviços ofertados para o apoio e proteção à população atingida por situações de emergência e calamidade pública, com a oferta de alojamentos provisórios, atenções e provisões materiais.

5.4 Linha de ação: Gestão do SUAS

5.4.1 Linha de Pesquisa: Controle Social e Participação Popular

Compreende estudos sobre:

- Comunicação e diversidade das práticas de assistência social na lógica dos serviços e da população;
- Estratégias de mobilização comunitária na área da assistência social;
- Conselhos e Conferências de Assistência Social: impacto na prática, funcionamento, dinâmica e gestão do SUAS;
- Conhecimento e exercício do direito à assistência social pelo cidadão;

- Comissão Local da Assistência Social como estratégia de participação social.

5.4.2 Linha de Pesquisa: Financiamento do SUAS.

Compreende estudos sobre:

- Conhecimento do Custo Operacional do SUAS, Fontes de Financiamento, Captação de Recursos e Execução Financeira.

5.4.3 Linha de Pesquisa: Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Assistência Social.

Compreende estudos sobre:

- Processos de regulação do trabalho e das profissões específicas da assistência;
- Situações de risco em ambiente e processos de trabalho;
- Relações e condições de trabalho na rede SUAS.
- Mecanismos de participação dos trabalhadores na Política de Assistência Social;
- Processos de gestão do trabalho no âmbito do SUAS como uma Política de Formação e Capacitação dos trabalhadores.

5.4.4 Linha de Pesquisa: Vigilância Socioassistencial

Compreende estudos sobre:

- A Gestão da Informação por meio da integração entre ferramentas tecnológicas para definição da Política e monitoramento e avaliação dos serviços socioassistenciais;
- Resultados que provêm de dados sobre a rede socioassistencial e sobre os atendimentos por ela realizados a partir de Sistemas de Informação gerenciados pela SEMAS e pelo MDS;
- Diagnóstico Territorial por meio de vulnerabilidade e riscos dos territórios, potencialidades e conseqüentemente demandas por serviços socioassistenciais, tipo, volume e a qualidade das ofertas disponíveis e efetivas à população;

- O Monitoramento do SUAS, permitindo a Avaliação de impacto da oferta de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais dando subsídios para tomada de decisão da gestão;

5.5 Linha de ação: Segurança Alimentar e Nutricional

5.5.1 Linha de Pesquisa: Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAAS) e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN)

Compreende estudos sobre:

- Programas e Serviços desenvolvidos para minimizar os efeitos da vulnerabilidade alimentar e nutricional;
- Ações que visam garantir o Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAAS) e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) aos munícipes em vulnerabilidade alimentar e nutricional;
- Ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

5.5.2 Linha de Pesquisa: Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (COMSEA).

Compreende estudo sobre:

- Organização, composição e impacto do Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (COMSEA) de Vitória-ES.

5.6 Linha de Ação: Defesa Civil

5.6.1 Linha de Pesquisa: Plano de Contingência e Plano Municipal de Redução de Risco (PMRR)

Compreende estudos sobre:

- Programas e projetos desenvolvidos para atender situações de risco e atendimento a emergências;
- Ações realizadas para a redução de eventos adversos no sentido de minimizar os seus efeitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gerência de Gestão da Assistência Social (GGAS), por meio da Coordenação da Gestão do Trabalho (CGT), considera de suma importância as iniciativas e a realização de atividades de pesquisas de acordo com os interesses da SEMAS e para tanto pretende consolidar parceria com instituições universitárias e de pesquisa, bem como outros órgãos públicos e privados, visando potencializar pesquisas, recursos humanos e o processo de trabalho relacionados à Política de Assistência Social.

7. BIBLIOGRAFIAS

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

BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004**. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica - NOB/SUAS**. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional da Assistência Social. **Norma Operacional Básica NOB-RH/SUAS**. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS ANOTADA**. Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: MDS, 2009.

VITÓRIA (ES). Secretaria Municipal de Assistência Social. **Plano Municipal de Assistência Social de Vitória: 2011- 2014**. Vitória, 2011.

ANEXOS**ANEXO I- Modelo de Carta de Solicitação de Pesquisa na SEMAS**

Vitória/ES, _____ de _____ de _____.

Exmo(a). Sr(a). Secretário(a) Municipal da Assistência Social

Vimos mui respeitosamente solicitar a Vossa Excelência a apreciação do nosso projeto de pesquisa para aprovação por esta Secretaria.

Instituição de Ensino/Curso:

Orientador (a):

Pesquisadores (as):

Título da pesquisa:

Local da realização da pesquisa:

Especificação da pesquisa:

Graduação/TCC Graduação/Iniciação Científica

Especialização Mestrado Doutorado

Outro: _____

Previsão de mês/ano para conclusão da pesquisa: _____

Telefones e email para contato:

Assinatura dos pesquisadores (as):

Assinatura do orientador (a):

ANEXO II- Roteiro para Projeto de Pesquisa

1. Projeto anexo à Carta de Solicitação (Anexo I).
2. Projeto contendo, principalmente, metodologia clara quanto à definição ou proposta, sujeitos ou amostra da pesquisa, local(is) de realização, modelo do estudo e instrumento(s) de coleta de dados, cronograma de execução e aspectos éticos, conforme os itens abaixo:
 - a) Introdução/Apresentação;
 - b) Justificativa;
 - c) Objetivo geral;
 - d) Objetivo Específico;
 - e) Metodologia da pesquisa;
 - f) Público – alvo;
 - g) Considerações, referencial teórico, instrumentos a serem utilizados na pesquisa;
 - h) Cronograma da pesquisa;
 - i) Referência Bibliográfica;
 - j) Anexos (Questionários, Roteiros da entrevista, etc)
 - k) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando envolver sujeitos. Caso o pesquisado for criança e/ou adolescente (com idade inferior a 18 anos) o Termo deverá ser assinado pelo responsável legal.

ANEXO III- Termo de Responsabilidade e Compromisso**Título do Projeto:** _____**Nome completo do solicitante/pesquisador responsável:**

RG: _____ CPF: _____

Endereço: (rua, avenida) _____ nº.: _____

bairro: _____ cidade _____

CEP: _____ UF: _____

O pesquisador responsável, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na não observação do presente e consequente violação de quaisquer dos itens abaixo descritos, bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas;

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados;

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizadas apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado da CGT;

d) de que as pesquisas que envolvam sujeitos, o pesquisador deverá recolher a assinatura desses por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que nos casos em que os sujeitos forem crianças e adolescentes (com idade inferior a 18 anos), deverá conter no Termo a assinatura do Responsável Legal;

e) dos prazos informados no Manual de Pesquisa;

f) do compromisso da devolutiva de uma cópia da pesquisa final à Coordenação da Gestão do Trabalho, para posterior arquivamento no CEDOC desta Secretaria;

g) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

Vitória, _____ de _____ de 2_____.

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO IV- Requerimento de Prorrogação de Prazo para Pesquisa

Eu, _____, pesquisador do Projeto “

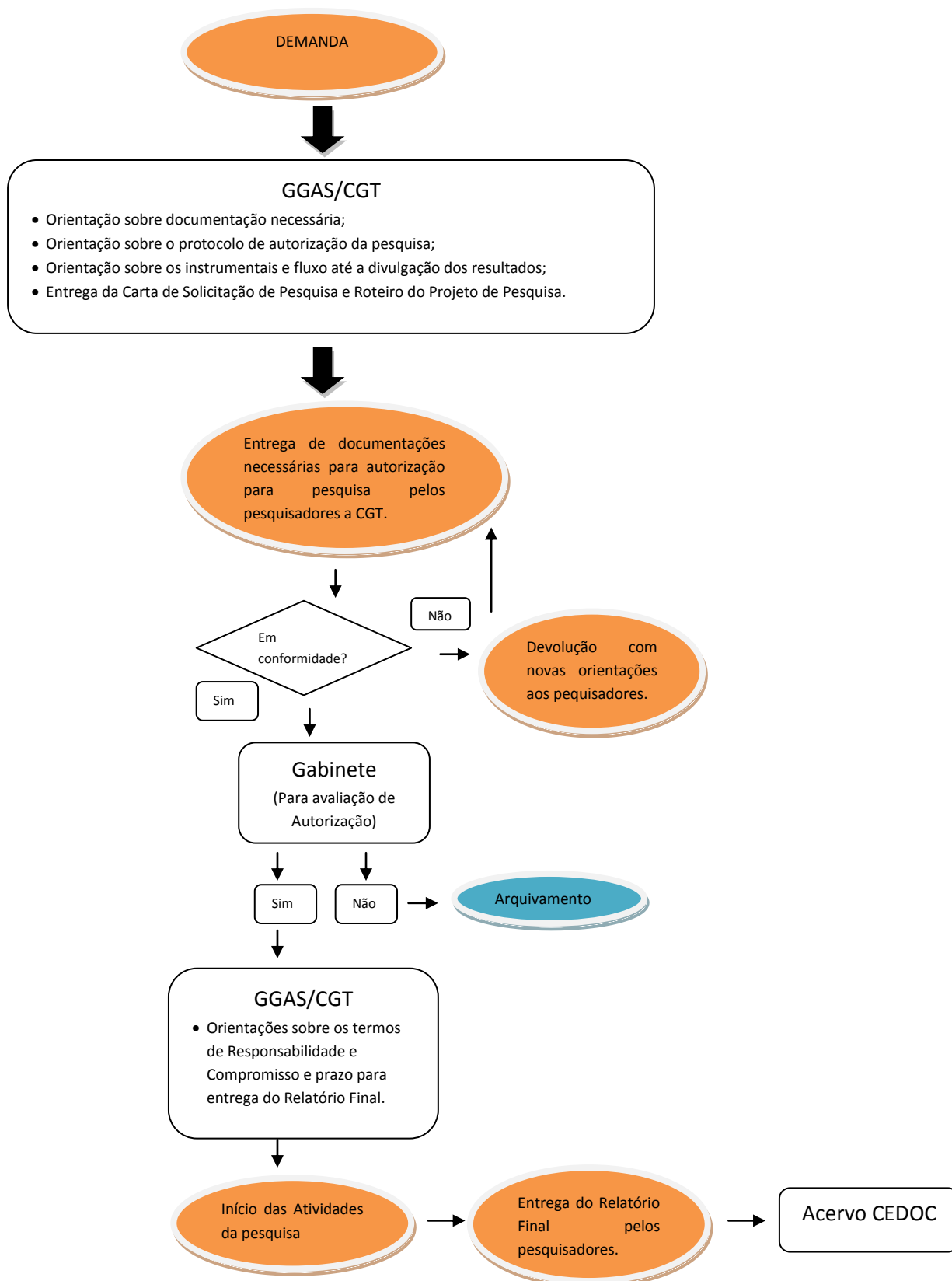
_____”, solicito a prorrogação de _____
meses para realização da pesquisa.

Motivo da prorrogação:

Nome e assinatura do pesquisador:

Nome e assinatura (Coordenação da Gestão do Trabalho)

ANEXO V- Fluxo para encaminhamento de solicitações de projetos de pesquisa na SEMAS



ANEXO C – Solicitação SemasVitória/ES, 31 de outubro de 2013.

Exmo. Sr. Secretário Municipal da Assistência Social

Vimos mui respeitosamente solicitar a Vossa Excelência a apreciação do nosso projeto de pesquisa para aprovação por esta Secretaria.

Instituição de Ensino/Curso:

Universidade Federal do Espírito Santo / Pós-graduação em História Social das
Relações Políticas.

Orientador (a):

Profª Drª Márcia Barros Ferreira Rodrigues.

Pesquisadores (as):

Rosely Maria Aparecida Machado.

Título da pesquisa:

Estado e Políticas Públicas no Espírito Santo: Currículo enquanto construção
Histórica. Orientações legais e violência escolar (1980 a 2010).

Local da realização da pesquisa:

Vitória-ES

ANEXO D – Termo de Responsabilidade e Compromisso

Termo de Responsabilidade e Compromisso

Título do Projeto: Estado e Políticas Públicas no Espírito Santo: Currículo enquanto construção Histórica. Orientações legais e violência escolar (1980 a 2010).

Nome completo do solicitante/pesquisador responsável:

Rosely Maria Aparecida Machado.

RG: 999.999 SPTC-ES CPF: 999.999.999-99

Endereço: (rua, avenida) Rua Professor Arnaud Cabral nº.: S/N

bairro: Nazareth cidade Vitória

CEP: 99999-999 UF: ES

O pesquisador responsável, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na não observação do presente e conseqüente violação de quaisquer dos itens abaixo descritos, bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas;

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados;

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizadas apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado da CGT;

d) de que as pesquisas que envolvam sujeitos, o pesquisador deverá recolher a assinatura desses por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que nos casos em que os sujeitos forem crianças e adolescentes (com idade inferior a 18 anos), deverá conter no Termo a assinatura do Responsável Legal;

e) dos prazos informados no Manual de Pesquisa;


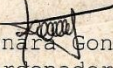
f) do compromisso da devolutiva de uma cópia da pesquisa final à Coordenação da Gestão do Trabalho, para posterior arquivamento no CEDOC desta Secretaria;

g) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

Vitória, 31 de outubro de 2013.

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO E – Carta de apresentação

 PREFEITURA DE VITÓRIA		CARTA DE APRESENTAÇÃO			
Número	Origem	Destino	Data	Emitida por	Recebida por
01	SEMAS/GGAS	SEMAS/GMC	02/12/2013	LEONARA	
Resumo do Assunto					
ENCAMINHAMENTO DE PESQUISADOR					
Texto					
<p>Prezada Gerente,</p> <p>O projeto de pesquisa intitulado: Estado e Políticas Públicas no Espírito Santo: Currículo enquanto construção Histórica. Orientações legais e violência escolar (1980 a 2010), da Universidade Federal do Espírito Santo do Programa de Pós Graduação em História das Relações Políticas, de autoria da Rosely Maria Maria Aparecida Machado e com orientação da professora Dr^a Márcia Barros Ferreira Rodrigues, foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da SEMAS para sua realização.</p> <p>Esclaremos que o presente estudo pretende analisar o perfil dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa atendidos nos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Vitória/ES.</p> <p>Ressaltamos que a pesquisadora foi orientada que a liberação está condicionada à devolução dos resultados em forma impressa ou em CD no Centro de Documentação (CEDOC) da SEMAS.</p> <p>Solicitamos que a pesquisadora seja recepcionada e que a pesquisa seja viabilizada por esta Unidade.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p> Leonara Gonçalves Ribeiro Coordenadora da Gestão do Trabalho SEMAS/GGAS/CGT</p>					
SEMAD/APO-090					

**ANEXO F – Adolescentes em MSE – Tabelas CREAS Vitória
(CREAS Bento Ferreira, CREAS Centro e CREAS Maruípe)
CREAS BENTO FERREIRA**

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	DURAÇÃO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE
1	Jardim Camburi	20 anos	7ª Série	EMEF Adevalni Sizesmundo Ferreira de Azevedo(ASFA)	Não está matriculado e não está frequentando nenhuma escola	LA	06 Meses	Em descumprimento de MSE- Aguardando decisão judicial
2	Jardim da Penha	17 anos	8ª Série	Serviço Social da Indústria-SESI	Matriculada e Frequentando a escola	LA	12 Meses	Cumprimento da MSE- Aguardando decisão judicial
3	Jardim Camburi	17 anos	5ª Série	EMEF Elzira Vivácqua dos Santos	Não está matriculado e não está frequentando nenhuma escola	PSC	06 Meses	Em descumprimento da MSE
4	Jardim Camburi	19 anos	1º Ano do Ensino Médio	EMEF Clotilde Rato	Não está matriculado e não está frequentando nenhuma escola	LA / PSC	12 Meses/ 06 Meses	Em descumprimento de MSE-O jovem encontra-se detido
5	Bairro República	16 anos	8ª Série	EMEF Arthur Costa e Silva	Matriculada e Frequentando a escola	LA	06 Meses	Em descumprimento de MSE- Aguardando decisão judicial
6	Jardim da Penha	17 anos	6ª Série	EMEF Álvaro de Castro Mattos	Matriculado mas não está frequentando	LA	12 Meses	Em descumprimento de MSE- Aguardando decisão judicial
7	Jardim Camburi	18 anos	5ª Série	EMEF Adevalni Sizesmundo Ferreira de Azevedo(ASFA)	Não está matriculado e não está frequentando nenhuma escola	LA	06 Meses	Em descumprimento de MSE- Aguardando decisão judicial
8	Jardim da Penha	18 anos	6ª Série	Centro de Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória(CEEJA)	Matriculado mas não está frequentando	LA/PSC	06 Meses	Em descumprimento de MSE- Aguardando decisão judicial

PLANILHA MSE - Fabiane e Ludimila								
QTDE	IDADE	BAIRRO	ESTUDA?	MEDIDA	ORGÃO ENCAMINHADOR	SX	DATA INSERÇÃO	SITUAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
1	19 anos	Bairro da Penha	não	MSE PSC 4 meses com 4h semanais	Juizado	M	jun-12	Preso CDP Xurí. Adolescente cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado
2	15 anos	Bairro da Penha	não	MSE PSC 6 meses com 8h semanais	Juizado	M	24/04/2013	Em descumprimento
3	18 anos	Maria Ortiz	não	MSE PSC 6 meses	Juizado	M	mai-12	Adolescente cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado
4	15 anos	Bairro da Penha	sim	LA 12 meses	Juizado	M	dez-13	Adolescente Preso na Unip. Não iniciou acompanhamento no Creas
5	20 anos	Bairro da Penha	não informado	MSE (LA e PSC 6M)	Juizado	M	dez-11	Adolescente não cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado
6	18 anos	Bonfim	não	MSE/PSC 6 meses	Juizado	M	set-12	Adolescente não cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado
7	18 anos	Bairro da Penha	não informado	LA 12 meses	Juizado	M	dez-13	Adolescente Preso no CDP Aracruz. Não chegou a iniciar a medida
8	17 anos	Bairro da Penha	não informado	MSE LA 12 meses	Juizado	M	mai-12	Adolescente não cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado

QTDE	IDADE	BAIRRO	ESTUDA?	MEDIDA	ORGÃO ENCAMINHADOR	SX	DATA INSERÇÃO	SITUAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
9	20 anos	Bairro da Penha	não informado	2 MSE: LA 12 meses e PSC 6 meses com 8h semanais	Juizado	M	jun-12	Adolescente <u>não cumpriu</u> a medida. Aguardando resposta do Juizado
10	19 anos	Bairro da Penha	não informado	MSE LA 06 meses	Juizado	M	mai-12	Adolescente <u>não cumpriu</u> a medida. Aguardando resposta do Juizado
11	14 anos	Bairro da Penha	não	MSE LA 12 meses	Juizado	M	mai-12	Adolescente <u>não cumpriu</u> a medida. Aguardando resposta do Juizado
12	18 anos	Bairro da Penha	não	MSE PSC 06 meses	Juizado	M	ago-13	Em descumprimento
13	19 anos	Bonfim	não	MSE LA 12 meses	Juizado	M	jun-12	Está Preso no CDP Viana. Adolescente <u>não cumpriu</u> a medida. Aguardando resposta do Juizado
14	20 anos	Bonfim	não	PSC 6 meses	Juizado	M	set-12	Adolescente <u>não cumpriu</u> a medida. Aguardando resposta do Juizado
15	17 anos	Bairro da Penha	não	MSE LA 6 meses	Juizado	F	jun-12	Adolescente <u>não cumpriu</u> a medida. Aguardando resposta do Juizado
16	19 anos	Bairro da Penha	não	MSE PSC 6M	Juizado	M	dez-11	Preso no município da Serra. Adolescente <u>não cumpriu</u> a medida. Aguardando resposta do Juizado
17	20 anos	Bairro da Penha.	não informado	MSE - LA 6 meses	Juizado	M	nov-12	Adolescente <u>não cumpriu</u> a medida. Aguardando resposta do Juizado

QTDE	IDADE	BAIRRO	ESTUDA?	MEDIDA	ORGÃO ENCAMINHADOR	SX	DATA INSERÇÃO	SITUAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
18	16 anos	Bairro da Penha		MSE LA 12 meses	Juizado	M	mar-12	Jovem em descumprimento. respondido processo verde
19	20 anos	Bairro da Penha	sim	MSE LA 06 meses	Juizado	M	jul-12	Adolescente cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado
20	19 anos	Bairro da Penha	sim	MSE LA 10M e PSC	Juizado	M	ago-11	Adolescente preso e não cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado
21	18 anos	Bonfim	não informado	MSE LA 10M	Juizado	M	ago-11	Jovem em descumprimento. Enviado relatório a vara
22	15 anos	Bairro da Penha	sim	MSE LA 12 meses	Juizado	M	ago-12	Adolescente não cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado
23	18 anos	Bairro da Penha	não	MSE LA 12M	Juizado	F	nov-12	Adolescente não cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado
24	20 anos	Bonfim	não	MSE LA 06 meses	Juizado	M	set-11	Adolescente não cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado
25	16 anos	Bairro da Penha	sim	MSE LA 12 meses	Juizado	M	ago-13	Em cumprimento
26	17 anos	Bairro da Penha	sim	MSE LA 06 meses // PSC 4 meses	Juizado	M	ago-13	Em cumprimento
27	15 anos	Bairro da Penha	não	MSE LA 06 meses	Juizado	M	mar-12	Adolescente não cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado
28	15 anos	Bairro da Penha	não	MSE LA 12 MESES	Juizado	M	abr-13	Adolescente não cumpriu a medida. Aguardando resposta do Juizado

QTDE	IDADE	BAIRRO	ESTUDA?	MEDIDA	ORGÃO ENCAMINHADOR	SX	DATA INSERÇÃO	SITUAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
29	17 anos	Bonfim	não	PSC 3MESES	Juizado	F	jun-12	Adolescente <u>não cumpriu</u> a medida. Aguardando resposta do Juizado
30	15 anos	Bonfim	sim	LA 12 meses	Juizado	M	jan-14	Em cumprimento

Acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto						
Qtde	Idade	MSE	Bairro	Escolaridade	Sexo	Situação atual
1	19/01/1994 (20anos)	LA 12 Meses	Ilha de Santa Maria	8ª série	M	Enviado relatório final. Aguardando retorno da 2ª Vara da Infância e Juventude de Vitória
2	15/04/95	LA 06 meses	Santa Luiza	EJA Noturno	M	Enviado relatório final. Aguardando retorno da 2ª Vara da Infância e Juventude de Vitória
3	19/08/96	LA 12 Meses e PSC 06 Meses e PSC 06 Meses	Ilha de Monte Belo	EJA Noturno	M	Enviado relatório final. Aguardando retorno da 2ª Vara da Infância e Juventude de Vitória
4	18/03/95	PSC 06 Meses	Santa Helena	5ª série (Fora da escola)	M	Descumprimento da medida.

Acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto						
Qtde	Idade	MSE	Bairro	Escolaridade	Sexo	Situação atual
5	04/07/96	LA 18 Meses	Santa Luiza	8ª série (Fora da escola)	M	Descumprimento da medida.
6	12/03/94	LA 12 Meses e PSC 06 Meses e PSC 06 Meses	Bento Ferreira	1º ano E M (Fora da escola)	M	Enviado relatório final. Aguardando retorno da 2ª Vara da Infância e Juventude de Vitória
7	28/11/96	LA 12 Meses e PSC 06 Meses.	Morro São José	8ª série	M	Enviado relatório final. Aguardando retorno da 2ª Vara da Infância e Juventude de Vitória
8	12/03/95	PSC 04 Meses	Praia do Suá	6ª série (fora da escola)	M	Enviado relatório final. Aguardando retorno da 2ª Vara da Infância e Juventude de Vitória
9	#####	PSC 06 Meses	Praia do Canto	1º ano E M (Fora da escola)	M	Descumprimento da medida.
10	08/03/96	LA 12 Meses	Morro São José	2ª série	F	Descumprimento da medida.
11	22/05/95	LA 12 Meses	São Pedro I	6ª série	F	Cumprindo
12	21/10/97	LA 06 meses	Santa Helena	6ª série	M	Cumprindo
13	#####	LA 06 meses	Praia do Suá	6ª série	M	Cumprindo

Planilha de MSE – Adolescentes em cumprimento/ acompanhamento

N°	DN	Sexo	Etnia	Idade de Entrada no Creas	Bairro	Estuda Escolaridade	Violação	Situação do Acompanhamento	Data da entrada
1	19/11/1996 17 anos	M	Branca	16 anos	Jabour	7ª ano do Ensino Fundamental	LA – 12 meses	Em cumprimento Oficinas 3ª feira/mat Início: agosto 2013 Final: agosto 2014	16/08/13
02	08/04/1998 16 anos	M	Negro	15 anos	Maria Ortiz	Evadiu	LA-12 meses	Em cumprimento Oficina: 3ª feira/mat Final: agosto 2014	07/08/13
03	25/06/1995 18 anos	M	Não informado	17 anos	Maria Ortiz	Evadiu no 2º ano do ensino médio	LA-12 meses	Em cumprimento Quinzenal (trabalho) Final: Maio 2014	22/05/13
04	23/04/94 19 anos	M	Não informado	18 anos	Maria Ortiz	7ª série do Ensino Fundamental	LA – 18 meses PSC – 4 meses (8h semanais)	Em cumprimento Final: setembro 2014 PSC – Cajun	07/03/13
05	05/08/1995 18 anos	M	Pardo	17 anos	Maria Ortiz	2º ano do ensino médio	PSC – 06 meses	Em cumprimento	06/02/13
06	14/11/1998 15 anos	M	Não informado	15 anos	Maria Ortiz	6ª série do ensino fundamental	Medida Protetiva	Em acompanhamento	12/08/13
07	04/06/1994 19 anos	M	Não informado	19 anos	Maria Ortiz	7 e 8ª série do ensino fundamental	PSC 6 meses/6 horas semanais	Em acompanhamento	02/10/13

Nº MSE	Data de Nascimento	M.S.E Recebida / Tempo de cumprimento	Início do cumprimento da M.S.E	Bairro	Escolaridade	Instituição de Ensino	Situação Escolar	Situação Atual
1	14/08/1997	Liberdade Assistida - 12 meses	13/04/2012	Jesus de Nazareth	5ª série	EEMEF Paes Barreto	Reprovação, Suspensão.	Cumprimento inadequado da MSE. Relatório circunstanciado enviado em 02/08/2012
2	03/07/1993	Liberdade Assistida - 06 meses	28/05/2012	Jesus de Nazareth	Não informado	Não Informado	Não Informado	Cumprimento inadequado da MSE.
3	16/05/1994	Prestação de Serviços à Comunidade - 03 meses	23/03/2012	Jesus de Nazareth	1º ano	Escola Estadual Forte São João	Expulso	Cumprimento inadequado da MSE.
4	12/08/1997	Liberdade Assistida - 12 meses	20/04/2012	Jesus de Nazareth	5ª série	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão	Reprovação, Suspensão.	Cumprimento inadequado da MSE. Relatório circunstanciado enviado em 02/08/2012
5	19/02/1995	Prestação de Serviços à Comunidade - 04 meses	20/04/2012	Jaburu	5ª série	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão	Evasão	Cumprimento inadequado da MSE.
6	28/03/1996	Liberdade Assistida - 12 meses	11/09/2012	Jaburu	6ª série	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão	Evasão	Cumprimento Regular da MSE. Enviado relatório final em
7	20/02/1996	Liberdade Assistida - 06 meses	17/11/2009	Jaburu	Não informado	Não Informado	Não Informado	Cumprimento irregular da MSE. Enviado relatório circunstanciado em 12/02/2010

Nº MSE	Data de Nascimento	M.S.E Recebida / Tempo de cumprimento	Início do cumprimento da M.S.E	Bairro	Escolaridade	Instituição de Ensino	Situação Escolar	Situação Atual
8	29/05/1992	Liberdade Assistida - 06 meses	23/04/2010	Jaburu	Não informado	Não Informado	Não Informado	Cumprimento inadequado de MSE. Relatório enviado em 04/07/2012
9	20/09/1994	Liberdade Assistida - 12 meses	20/07/2011	Jaburu	6ª série	Instituição na Penitenciária do Xuri	Não matriculado	Cumprimento inadequado da MSE.
10	01/08/1994	Liberdade Assistida - 12 meses	29/09/2012	Jaburu	7ª série	EEMEF Paes Barreto	Evasão	Cumprimento inadequado da MSE.
11	16/02/1995	Liberdade Assistida - 12 meses	18/07/2012	São José	7ª série	EMEF Edana de Matos Siqueira Gáudio	Evasão	Cumprimento regular de MSE.
12	13/06/1997	Prestação de Serviço à Comunidade - 04 meses	27/07/2012	Floresta	5ª série	EMEF Edna de Matos Siqueira Gáudio	Evasão	Em acompanhamento do cumprimento da MSE.
13	17/06/1995	Liberdade Assistida - 06 meses	24/02/2012	Jaburu	1º ano	EEMEF Paes Barreto	Evasão	Cumprimento Regular da MSE. Enviado relatório final em
14	01/04/1993	Liberdade Assistida - 06 meses	25/10/2011	São José	4ª série (EJA)	EMEF Edana de Matos Siqueira Gáudio	Evasão	Cumprimento Regular da MSE. Enviado relatório final em 17/05/2012.
15	17/03/1994	Prestação de Serviço à comunidade - 04 meses	27/07/2012	Jaburu	7ª série	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão	Evasão	Jovem encontra-se preso.
16	25/07/1996	Liberdade Assistida - 12 meses	28/09/2012	Jaburu	6ª série	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão	Evasão	Cumprimento inadequado da MSE.

Nº MSE	Data de Nascimento	M.S.E Recebida / Tempo de cumprimento	Início do cumprimento da M.S.E	Bairro	Escolaridade	Instituição de Ensino	Situação Escolar	Situação Atual
17	01/07/1995	Prestação de Serviço à Comunidade- 04 meses	25/07/2012	Floresta	7ª série	EMEF Presideu Amorin	Evasão	Cumprimento Regular da MSE. Enviado relatório final em
18	01/11/1995	Liberdade Assistida- 06 meses	25/05/2012	Jaburu	Não informado	Não Informado	Não Informado	Cumprimento inadequado da MSE.
19	09/09/1997	Liberdade Assistida- 12 meses	14/09/2012	Horto	5ª série	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão	Evasão	Cumprimento inadequado da MSE.
20	08/11/98	Liberdade Assistida – 12 meses	02/12/13	Jesus de Nazareth	5ª série	EMEF Edna de Matos Siqueira Gáudio	Matriculado EJA noturno	Em acompanhamento do cumprimento da MSE.
21	16/11/94	Liberdade Assistida- 06 meses	07/03/13	Jaburu	Não informado	Não Informado	Não Informado	Adolescente não localizada. Relatório circunstanciado em 17/04/2013.
22	02/08/93	Liberdade Assistida - 06 meses	13/11/12	São José	2ª série	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão	Evasão	Jovem preso em Fevereiro de 2013
23	20/10/93	Prestação de Serviço à Comunidade - 06 meses	09/07/08	Jaburu	6ª série	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão	Evasão	Jovem encontra-se preso.
24	08/10/93	Prestação de Serviço à Comunidade - 06 meses	19/10/12	Jaburu	6ª série	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão	Evasão	Cumprimento inadequado da MSE.

Nº MSE	Data de Nascimento	M.S.E Recebida / Tempo de cumprimento	Início do cumprimento da M.S.E	Bairro	Escolaridade	Instituição de Ensino	Situação Escolar	Situação Atual
25	10/07/95	Prestação de Serviço à Comunidade - 06 meses	29/05/13	Jesus de Nazareth	5ª série	EMEF Edna de Matos Siqueira Gáudio	Evasão	Cumprimento inadequado da MSE.
26	24/05/95	Liberdade Assistida - 06 meses	12/04/11	Jesus de Nazareth	Não informado	EMEF Edana de Matos Siqueira Gáudio	Evasão	Cumprimento inadequado da MSE.
27	#####	Liberdade Assistida - 06 meses	12/04/13	São José	5ª série (EJA)	Escola de Governo	Matriculado e Frequentando	Cumprimento inadequado da MSE.
28	13/02/98	Liberdade Assistida - 12 meses e Prestação de Serviço à Comunidade - 06 meses	14/12/12	Jesus de Nazareth	5ª série	EMEF Edana de Matos Siqueira Gáudio	Evasão	Cumprimento inadequado da MSE.
29	09/05/94	Prestação de Serviço à Comunidade - 06 meses	30/08/12	Jesus de Nazareth	8ª série	EMEF Edna de Matos Siqueira Gáudio	Evasão	Jovem encontra-se preso.
30	15/09/97	Liberdade Assistida - 06 meses e Liberdade Assistida de 12 meses	26/12/12	Jesus de Nazareth	5ª série	EMEF Edna de Matos Siqueira Gáudio	Evasão	Cumprimento inadequado da MSE.
31	26/08/96	Liberdade Assistida - 10 meses	12/07/13	Jaburu	5ª série	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão	Evasão	Cumprimento inadequado da MSE.
32		Liberdade Assistida - 06 meses		Jaburu	6ª série	EMEF Eliane Rodrigues	Providenciando matrícula	Em acompanhamento do cumprimento da MSE.

SEXO	IDADE	DATA DE NASCIMENTO	BAIRRO	VIOLAÇÃO	DATA DE INSERÇÃO NO CREAS	ESCOLARIDADE	RENDA FAMILIAR	BENEFÍCIOS	RAÇA	DEFICIÊNCIA FÍSICA/ INTELLECTUAL
M	17	09/10/1996	ITARARÉ	MSE – LA	12/13	8ª SÉRIE	R\$ 800,00	NÃO	NEGRO	NÃO
M	15	23/06/1996	ITARARÉ	MSE - LA	03/12	1º ANO DO ENSINO MÉDIO	R\$ 760,00	BOLSA FAMÍLIA	NEGRO	NÃO
M	15	23/06/1996	ITARARÉ	MSE - LA	05/12	8ª SÉRIE	R\$ 760,00	BOLSA FAMÍLIA	NEGRO	NÃO
M	15	27/05/1997	ITARARÉ	MSE - LA; USO DE SUBSTÂNCIA PSICOATIVA	06/12	2ª SÉRIE/ ILETRADO	1 SALÁRIO	NÃO	PARDO	NÃO
F	19	27/09/1992	ITARARÉ	MSE - LA	08/10	8ª SÉRIE	R\$ 750,00	NÃO RECEBE BENEFÍCIOS	PARDA	NÃO
M	17	15/08/96	SÃO BENEDITO	MSE – LA	08/13		1 salário			
M	16	07/08/1997	ITARARÉ	MSE – LA	05/13	5ª SÉRIE	1 SALÁRIO	NÃO	PARDO	NÃO
M	18	05/11/1994	ALTO ITARARÉ	MSE - PSC	03/13	5ª série	R\$ 720,00	NÃO	NEGRO	NÃO
M	14	19/08/1998	ITARARÉ	MSE-LA	02/13	5ª SÉRIE	1.360,00	NÃO	NEGRO	NÃO
M	16	23/03/97	ITARARÉ	MSE – LA	01/10/13	1º ANO DO ENSINO MÉDIO	1 SALÁRIO	NÃO	NEGRO	NÃO
M	17	21/12/1996	ITARARÉ	MSE - LA; USO DE SUBSTÂNCIA PSICOATIVA; NEGLIGÊNCIA	02/12	5º SÉRIE	SEM RENDA FIXA	NÃO	PARDO	NÃO
M	14	18/03/1999	ITARARÉ	MSE – LA	08/13			3 SALÁRIOS	NEGRO	NÃO
M	18	26/11/1994	SÃO BENEDITO	MSE - LA	09/11			1 SALÁRIO	NEGRO	NÃO
M	16	16/01/1997	SÃO BENEDITO	MSE – LA	05/13	7ª SÉRIE	BOLSA FAMÍLIA	1 SALÁRIO	NEGRO	

SEXO	IDADE	DATA DE NASCIMENTO	BAIRRO	VIOLAÇÃO	DATA DE INSERÇÃO NO CREAS	ESCOLARIDADE	RENDA FAMILIAR	BENEFÍCIOS	RAÇA	DEFICIÊNCIA FÍSICA/ INTELLECTUAL
F	16	20/06/1996	ITARARÉ	VIOLÊNCIA SEXUAL/ EXPLORAÇÃO/ MSE - LA/ USO DE SUBSTÂNCIA PSICOATIVA	01/11	6ª SÉRIE	1 SALÁRIO	BOLSA FAMÍLIA	PARDA	NÃO
M	17	29/07/1995	SÃO BENEDITO	MSE-PSC	06/13	5ª SÉRIE	1 SALÁRIO	NÃO	PARDO	NÃO
M	19	27/03/1994	SÃO BENEDITO	MSE-PSC	06/13	5ª SÉRIE	1 SALÁRIO		NEGRO	
M	16	09/05/1997	ITARARÉ	MSE – LA	09/13	7ª SÉRIE	2 SALÁRIOS	NÃO	PARDO	NÃO
M	14	10/01/1999	ITARARÉ	MSE – LA	11/13		R\$ 800,00	NÃO	PARDO	
M	19	18/12/1993	ITARARÉ	MSE - LA	06/12		R\$ 1.200,00	BOLSA FAMÍLIA	NEGRO	
M	18	16/06/1993	SÃO BENEDITO	MSE - LA	08/10	5ª SÉRIE	R\$ 510,00		NEGRO	NÃO
M	17	13/08/1994	ITARARÉ	MEDIDA PROTETIVA/ MSE LA- PSC	07/11	8ª SÉRIE	1 SALÁRIO		NEGRO	NÃO
M	20	03/09/1992	ITARARÉ	MSE - PSC	03/13	6ª série	2 SALÁRIOS	NÃO RECEBE BENEFÍCIOS	PARDO	NÃO
M	15	17/12/1996	ITARARÉ	MSE - LA	05/12	5ª SÉRIE	2.700,00	NÃO RECEBE BENEFÍCIOS	NEGRO	
M	19	20/11/1992	ITARARÉ	MSE - LA	08/10	1º ANO DO ENSINO MÉDIO	1 SALÁRIO	NÃO RECEBE BENEFÍCIOS	PARDA	NÃO
M	18	14/11/1993	SÃO BENEDITO	MSE - PSC	08/11	5ª SÉRIE	1 SALÁRIO	NÃO RECEBE BENEFÍCIOS	NEGRO	NÃO
M	17	13/03/1995	SÃO BENEDITO	MSE - LA; USO DE SUBSTÂNCIA PSICOATIVA	05/12	7ª SÉRIE	1 SALÁRIO	NÃO	PARDO	NÃO
M	17	11/04/1995	SÃO BENEDITO	MSE - PSC	03/13	8ª SÉRIE			PARDO	

SEXO	IDADE	DATA DE NASCIMENTO	BAIRRO	VIOLAÇÃO	DATA DE INSERÇÃO NO CREAS	ESCOLARIDADE	RENDA FAMILIAR	BENEFÍCIOS	RAÇA	DEFICIÊNCIA FÍSICA/ INTELLECTUAL
M	17	21/04/1995	ITARARÉ	MSE - PSC	10/12	1º ano do ensino médio	1000	NÃO	NEGRO	NÃO
M	16	22/11/1996	SÃO BENEDITO	MEDIDA PROTETIVA/ MSE - LA	12/11	5 SÉRIE	R\$ 1.000,00	NÃO	NEGRO	NÃO
F	18	10/02/1995	SÃO BENEDITO	USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS/ CONFLITO FAMILIAR/ NEGLIGÊNCIA/ MSE - LA/PSC/ ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL/ VIOLÊNCIA SEXUAL	08/11	5 SÉRIE	1 SALÁRIO	BOLSA FAMÍLIA	NEGRO	NÃO
M	18	22/03/1994	PIEDADE	MSE - LA	12/12	5ª série	1 SALÁRIO	NÃO	NEGRO	NÃO

CREAS CENTRO

CREAS CENTRO

Planilha1



PLANILHA DE ADOLESCENTES EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA								
N.º	IDADE	BAIRRO	ESTUDA	MEDIDA	ORGÃO ENCAMINHADOR	SEXO	DATA INSERÇÃO	SITUAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
1	16 anos	Santo Antônio	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	27/02/12	Ameaçado de morte. Em descumprimento
2	18 anos	São Pedro	Não	LA/PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	20/08/13	Preso como adulto.
3	16 anos	Santo Antônio	Não	LA/Medida Protetiva	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	27/02/12	Em descumprimento. Aguardando decisão judicial
4	20 anos	Santo Antônio	Não	PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	08/08/12	Não cumpriu adequadamente sua MSE. Aguardando reavaliação do juiz.
5	19 anos	Estrelinha	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	27/05/11	Solicitado extinção da MSE. Adolescente responde outros processos como adulto.
6	15 anos	Estrelinha		LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	12/09/13	Em cumprimento.
7	15 anos	Romão	Não	LA/Medida Protetiva	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	16/07/12	Em descumprimento.
8	18 anos	Estrelinha	Não	PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	13/01/14	Aguardando vaga de PSC em instituições que disponibilize no final de semana.
9	16 anos	Santo Antônio	Sim	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	31/10/12	Em cumprimento.
10	16 anos	Estrelinha	Não	LA/PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	31/09/11	Apreendido
11	15 anos	Estrelinha	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	10/07/13	Ameaçado de morte. Em descumprimento
12	19 anos	Santo Antônio	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	20/09/11	Não cumpriu adequadamente sua MSE. Aguardando reavaliação do juiz.
13	18 anos	Santo Antônio	Não	PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	16/05/13	Cumpriu parte de sua MSE, até começar a trabalhar. Aguardando extinção da medida.
14	16 anos	Santo Antônio	Não	LA/PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	07/08/12	Apreendido
15	17 anos	Santo Antônio	Sim	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	03/04/13	Em cumprimento.
16	17 anos	Sem Localização	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	06/11/12	Em descumprimento.

CREAS - CENTRO

②

J/E

Planilha1

QTDE	IDADE	BAIRRO	ESTUDA?	MEDIDA	ORGÃO ENCAMINHADOR	SEXO	DATA INSERÇÃO	SITUAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
1	18 anos	Vila Prudêncio - Cariacica	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	20 de junho de 2012	Preso como adulta
2	18 anos	Vila Rubim	Não	PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	27 de março de 2013	Em cumprimento (aguardando extinção da medida)
3	19 anos	Piedade	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Não inserido	Preso como adulto
4	17 anos	Centro	Não	LA e PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	15 de maio 2012	Apreendido
5	18 anos	Maria Ortiz	Não	LA e PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	18 de julho de 2013	Cumprindo
6	17 anos	Piedade	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	25 de setembro de 2013	Cumprindo

CREAS - CENTRO

3

Planilha1

Planilha de X e Y

QTDE	IDADE	BAIRRO	ESTUDA?	MEDIDA	ORGÃO ENCAMINHADOR	SX	DATA INSERÇÃO	SITUAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
1	17	Alagoano	Sim ⁸⁰	LA e PSC	VIJV	Masculino	24/5/2012	Aguardando extinção dos processos.
2	18	Alagoano	Não	LA e PSC	VIJV	Masculino	16/7/2012	Em cumprimento.
3	18	Bela Vista	Não	LA	VIJV	Masculino	21/8/2012	Descumprimento.
4	18	Alagoano	Não	LA	VIJV	Feminino	30/11/1999	Descumprimento.
5	19	Morro do Quadro	Não	LA	VIJV	Masculino	10/10/2013	Descumprimento.
6	18	Bela Vista	Não	LA	VIJV	Masculino	26/11/2011	Descumprimento.
7	21	Bela Vista	Não	LA	VIJV	Feminino	25/7/2011	Aguardando extinção do processo.
8	18	Morro do Quadro	Não	LA	VIJV	Feminino	8/5/2013	Em cumprimento.
9	20	Santa Tereza	Não	LA	VIJV	Masculino	20/1/2009	Descumprimento.
10	17	Bela Vista	Não	PSC	VIJV	Masculino	17/10/2013	Em cumprimento.
11	20	Alagoano	Não	LA	VIJV	Feminino	13/3/2011	Aguardando extinção do processo.
12	21	Bela Vista	Não	LA e PSC	VIJV	Masculino	3/12/2010	Descumprimento
13	18	Bela Vista	Não	LA	VIJV	Masculino	8/11/2012	Preso em maioridade.
14	20	Bela Vista	Não	LA	VIJV	Masculino	4/11/2009	Preso em maioridade.

CREAS - CENTRO

Planilha1

15	18	Bela Vista	Não	LA/PSC	VIJV	Feminino	19/12/2012	Descumprimento.
16	18	Ilha do Príncipe	Sim <i>25</i>	LA e PSC	VIJV	Masculino	27/10/2009	Descumprimento.
17	18	Alagoano	Não	PSC	VIJV	Masculino	30/5/2013	Em cumprimento.
18	19	Morro do Quadro	Não	LA	VIJV	Masculino	27/2/2012	Aguardando extinção da MSE.

CREAS - CENTRO

④

Planilha1

QTDE	IDADE	BAIRRO	ESTUDA?	MEDIDA	ORGÃO ENCAMINHADOR	SEXO	DATA INSERÇÃO	SITUAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
1	18 anos	Forte São João	Sim 80	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Setembro / 2012	Em cumprimento (aguardando extinção da medida)
2	18 anos	Cruzamento	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Julho / 2013	Em cumprimento (aguardando extinção da medida)
3	18 anos	Romão	Sim 60	PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Outubro / 2013	Em cumprimento.
4	19 anos	Forte São João	Não	PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Abril / 2011	Preso como adulto.
5	19 anos	Forte São João	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	Maior / 2012	Em cumprimento.
6	19 anos	Romão	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Março / 2012	Preso como adulto.

CREAS - CENTRO (4)

Planilha1

7	18 anos	Forte São João	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Dezembro / 2010	Em descumprimento.
8	17 anos	Cruzamento	Sim 6 ^o	LA/PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Agosto / 2012	Em cumprimento.
9	18 anos	Forte São João	Sim 8 ^o	LA/PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	Agosto / 2013	Em cumprimento.
10	18 anos	Forte São João	Sim 6 ^o	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Dezembro / 2012	Em cumprimento (aguardando extinção da medida)
11	17 anos	Forte São João	Sim 6 ^o	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Dezembro / 2012	Em cumprimento (aguardando extinção da medida)
12	17 anos	Forte São João	Não informado.	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Novembro / 2013	Aguardando envio de processo para outro município.
13	15 anos	Forte São João	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	Abril / 2012	Em internação.
14	19 anos	Fradinhos	Não.	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Outubro / 2012	Preso como adulto.

CREAS CENTRO

④

Planilha1

15	19 anos	Cruzamento	Sim 85	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	Agosto / 2011	Em descumprimento.
16	16 anos	Romão	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Fevereiro / 2012	Aguardando decisão judicial.
17	17 anos	Cruzamento	Sim 85	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Setembro / 2011	Aguardando decisão judicial.
18								
19								
20								
21								
22								

Monique e Josi

Planilha1

CREAS - CENTRO

5

PLANILHA DE ADOLESCENTES EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

N.º	IDADE	BAIRRO	ESTUDA	MEDIDA	ÓRGÃO ENCAMINHADOR	SEXO	DATA INSERÇÃO	SITUAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
1	19 anos	Ilha do Príncipe	Sim	LA/PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	04/02/13	Em cumprimento.
2	16 anos	Santa Clara	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	25/06/13	Em descumprimento.
3	15 anos	Santa Clara	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Não inserido	Em descumprimento.
4	15 anos	Santa Clara	Sim	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	03/09/13	Em cumprimento.
5	18 anos	Ilha do Príncipe	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	12/11/13	Preso.
6	17 anos	Vila Rubim	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	19/11/13	Em descumprimento.
7	14 anos	Alagoano	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	08/07/13	Em descumprimento.
8	18 anos	Caratoira	Não	PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	28/02/13	Em descumprimento.
9	17 anos	Caratoira	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	11/12/12	Em cumprimento.
10	15 anos	Mário Cyprestes	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	26/02/13	Em descumprimento.
11	17 anos	Caratoira	Não	LA/PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	21/08/12	Em descumprimento.
12	19 anos	Mário Cyprestes	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Não inserido	Em descumprimento.
13	17 anos	Caratoira	Não	LA/PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	16/05/12	Em descumprimento.
14	18 anos	Caratoira	Não	PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	20/05/13	Em descumprimento.
15	15 anos	Mário Cyprestes	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	27/08/13	Em descumprimento.
16	19 anos	Santa Clara	Sim	LA/PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	04/03/13	Em cumprimento.

17	17 anos	Sem Localização	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	06/11/12	Em descumprimento.
----	---------	-----------------	-----	----	--	-----------	----------	--------------------

CREAS - CENTRO

6

Planilha1

QTDE	IDADE	BAIRRO	ESTUDA?	MEDIDA	ORGÃO ENCAMINHADOR	SEXO	DATA INSERÇÃO	SITUAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO
1	18 anos	Inhanguetá	Não	LA/PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Novembro / 2012	Em descumprimento
2	18 anos	Grande Vitória	Sim 6 ^o	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	Fevereiro/ 2013	Em descumprimento
3	17 anos	Grande Vitória	Sim 5 ^o	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Feminino	Janeiro/ 2010	Em descumprimento.
4	18 anos	Nova Palestina	Não	LA/PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Fevereiro/ 2012	Em cumprimento.
5	20 anos	Inhanguetá	Não	PSC	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Junho/ 2012	Em descumprimento.
6	16 anos	Inhanguetá	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Julho / 2012	Em descumprimento.

7	20 anos	Inhanguetá	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Junho/ 2012	Em cumprimento.(aguardando extinção da medida)
8	16 anos	Inhanguetá	Não	LA	UNAI	Masculino	Setembro / 2013	Em cumprimento.
9	15 anos	Grande Vitória	Sim 8/15	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Setembro / 2013	Em cumprimento.
10	18 anos	Inhanguetá	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Dezembro / 2012	Em descumprimento. Preso como adulto.
11	19 anos	Grande Vitória	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Julho/ 2012	Em cumprimento
12	17 anos	Grande Vitória	Não	LA/ PSC	UNAI	Masculino	Janeiro / 2013	Em descumprimento.
13	15 anos	Inhanguetá	Sim 6/12	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Abril / 2012	Em cumprimento.
14	13 anos	Inhanguetá	Não.	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Maço/2013	Em cumprimento.

15	16 anos	Grande Vitória	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	out-12	Em descumprimento.
16	15 anos	Inhanguetá	Não	LA	2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Vitória	Masculino	Setembro / 2012	Em descumprimento.

CREAS MARUÍPE

Adriana – São Pedro I, São Pedro II e Ilha das Caieiras

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	DURAÇÃO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
1	SÃO PEDRO I	17 ANOS	5ª SÉRIE	JOSÉ LEMOS DE ANDRADE	NÃO FREQUENTOU	LA	06 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO A MUDANÇA DE ENDEREÇO	M
2	SÃO PEDRO I	19 ANOS	4ª SÉRIE	EMEF TERFINA ROCHA FERREIRA	MATRICULADO, MAS NO FINAL DE 2013 NÃO CONCLUIU	LA	10 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO AO UMPRIMENTO DA MSE	M
3	ILHA DAS CAIEIRAS	17 ANOS	1ª SÉRIE	—	FORA ESCOLA	LA	06 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO AO DESCUMPRIMENTO	M
4	SÃO PEDRO I	18 ANOS	6ª SÉRIE	—	FORA ESCOLA	PSC	04 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO À CONDIÇÃO DE SAÚDE	F
5	ILHA DAS CAIEIRAS	19 ANOS	5ª SÉRIE	FRANCISCO LACERDA AGUIAR	EVADIDO	LA	12 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO A MUDANÇA DE ENDEREÇO	M

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	DURAÇÃO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
6	ILHA DAS CAIEIRAS	15 ANOS	6ª SÉRIE	—	FORA ESCOLA	LA	12 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO A MUDANÇA DE ENDEREÇO	M
7	CONSOLAÇÃO (DEVIDO AO CONFLITO NO BAIRRO FOI ENCAMINHADO PARA O CREAS MARUIPE)	21 ANOS	1º ANO ENSINO MÉDIO	OTACÍLIO LOMBA	NÃO FREQUENTOU	LA	12 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO AO DESCUMPRIMENTO	M
8	ITARARÉ (DEVIDO AO CONFLITO NO BAIRRO FOI ENCAMINHADO PARA O CREAS MARUIPE)	19 ANOS	1º ANO ENSINO MÉDIO	AFLORDÍSIO CARVALHO DA SILVA	ESTUDANDO	LA	09 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO AO DESCUMPRIMENTO	M
9	SÃO PEDRO I	16 ANOS	7ª SÉRIE	—	FORA ESCOLA	LA	15 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO AO DESCUMPRIMENTO	M
10	ILHA DAS CAIEIRAS	20 ANOS	6ª E 7ª SÉRIE (EJA)	EMEF FRANCISCO LACERDA DE AGUIAR	NÃO FREQUENTOU	LA	08 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO AO DESCUMPRIMENTO	M

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	DURAÇÃO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
11	SÃO PEDRO I	18 ANOS	NÃO CONSTA EM PRONTUÁRIO	—	FORA ESCOLA	LA	06 MESES	SOLICITAÇÃO DE CARTA PRECATÓRIA	M
12	SÃO PEDRO IV	19 ANOS	NÃO CONSTA EM PRONTUÁRIO	—	FORA ESCOLA	LA E PSC	LA 12 MESES E PSC 06 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO AO DESCUMPRIMENTO	F
13	SANTOS REIS	21 ANOS	NÃO CONSTA EM PRONTUÁRIO	—	FORA ESCOLA	LA E PSC	LA 12 MESES E PSC 06 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO A SITUAÇÃO DE AMEAÇA	M
14	SÃO PEDRO I	17 ANOS	1º ANO ENSINO MÉDIO	ELZA LEMOS ANDREATTA	NÃO FREQUENTOU	LA	12 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO AO DESCUMPRIMENTO	M
15	SÃO PEDRO I	20 ANOS	6ª E 7ª SÉRIE (EJA)	JOSÉ LEMOS DE ANDRADE	FREQUENTOU	LA	12 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO AO CUMPRIMENTO DA MSE	M
16	SÃO PEDRO I	20 ANOS	8ª SÉRIE	—	FORA ESCOLA	PSC	06 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO A SITUAÇÃO DE AMEAÇA	M
17	ILHA DAS CAIEIRAS	18 ANOS	1º ANO ENSINO MÉDIO	ELZA LEMOS ANDREATTA	NÃO FREQUENTOU	PSC	05 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO AO DESCUMPRIMENTO	F

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	DURAÇÃO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
18	SÃO PEDRO II	16 ANOS	8ª SÉRIE	ELIANE RODRIGUES	NÃO FREQUENTOU	LA	12 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL DEVIDO AO CUMPRIMENTO DA MSE	M
19	SÃO PEDRO I	17 ANOS	5ª SÉRIE	—	FORA ESCOLA EM 2013. FARÁ MATRÍCULA EM 2014	PSC	04 MESES	EM CUMPRIMENTO	M
20	ILHA DAS CAIEIRAS	16 ANOS	8ª SÉRIE	JOSÉ LEMOS DE ANDRADE	NÃO FREQUENTOU	LA	06 MESES	AGUARDANDO DECISÃO JUDICIAL QUANTO À CARTA PRECATÓRIA	M
21	CONDUSA	18 ANOS	8ª SÉRIE	JOSÉ LEMOS DE ANDRADE	REPROVOU	PSC	06 MESES	EM CUMPRIMENTO	M
22	PIEIDADE (VEIO DE OUTRO CREAS DEVIDO À AMEAÇA)	16 ANOS	6ª SÉRIE	MARIA ELIANA SANTOS	NO ANO DE 2013 NÃO FREQUENTOU. FARÁ MATRÍCULA EM 2014	LA	12 MESES	EM CUMPRIMENTO	M
23	BAIRRO DA PENHA (VEIO DE OUTRO CREAS DEVIDO À AMEAÇA)	19 ANOS	2º ANO ENSINO MÉDIO	AFLORDÍSIO CARVALHO DA SILVA	NÃO FREQUENTOU	LA	06 MESES	EM CUMPRIMENTO	M
24	SÃO PEDRO II	15 ANOS	7ª SÉRIE	JOSÉ DE ANCHIETA	NÃO FREQUENTOU. FARÁ MATRÍCULA EM 2014	LA	12 MESES	EM CUMPRIMENTO	M
25	SÃO PEDRO I	16 ANOS	7ª SÉRIE	JOSÉ LEMOS DE ANDRADE	FREQUENTOU	LA	06 MESES	EM CUMPRIMENTO	M

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	DURAÇÃO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
26	ILHA DAS CAIEIRAS	17 ANOS	8ª SÉRIE	ADMANDO SERAFIM DE OLIVEIRA	FREQUENTOU	PSC	07 MESES	EM CUMPRIMENTO	M

NÚBIA – BAIRRO VILA PALESTINA									
Nº	BAIRRO	DATA DE NASCIMENTO	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO	
1	NOVA PALESTINA	24/12/1992	5º	EMF Versenilho da Silva	Não	LA	EM COMPRIMENTO	M	
2	NOVA PALESTINA	10/06/1993	7º	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M	
3	NOVA PALESTINA	10/12/1994	6º	Fora da Escola	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M	

Nº	BAIRRO	DATA DE NASCIMENTO	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
4	NOVA PALESTINA	10/07/1994	5°	Fora da Escola	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M
5	NOVA PALESTINA	08/08/1992	6°	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM COMPRIMENTO	M
6	NOVA PALESTINA	06/12/1992	1°	EEEM Elza Lemos	Sim	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M
7	NOVA PALESTINA	29/08/1994	5°	EMEF Neuza Nunes	Não	PSC	EM COMPRIMENTO	F
8	NOVA PALESTINA	27/03/1992	7°	EMEF Neuza Nunes	Sim	LA	EM COMPRIMENTO	M
9	NOVA PALESTINA	07/01/1994	5°	EMEF Neuza Nunes	Não	PSC	EM COMPRIMENTO	M

Nº	BAIRRO	DATA DE NASCIMENTO	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
10	NOVA PALESTINA	20/11/1995	5º	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M
11	NOVA PALESTINA	17/11/1994	8º	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	F
12	NOVA PALESTINA	13/04/1996	9º	EMF Versenilho da Silva	Não	PSC	EM DESCOMPRIMENTO	F
13	NOVA PALESTINA	11/12/1992	7º/8º	Americano Batista	Sim	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M
14	NOVA PALESTINA	09/01/1997	8º	EMEF Maristela de Moraes	Não	PSC	EM DESCOMPRIMENTO	M
15	NOVA PALESTINA	03/03/1995	5º	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM COMPRIMENTO	M

Nº	BAIRRO	DATA DE NASCIMENTO	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
16	NOVA PALESTINA	25/01/1996	6º	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M
17	NOVA PALESTINA	22/11/1997	2º	EEEFM Hildebrando Lucas	Não	PSC	EM COMPRIMENTO	M
18	NOVA PALESTINA	18/04/1995	2ª	Fora da Escola	Não	PSC	EM DESCOMPRIMENTO	M
19	NOVA PALESTINA	20/08/1993	5º	EEEFM Almirante Barroso	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M
20	NOVA PALESTINA	21/05/1997	5º	EMEF Neuza Nunes	Não	PSC	EM DESCOMPRIMENTO	M
21	NOVA PALESTINA	7/7/2013	5º	EMEF Neuza Nunes	Não	LA/PSC	EM DESCOMPRIMENTO	M
22	NOVA PALESTINA	22/11/1994	7º	EMEF Neuza Nunes	Não	LA/PSC	EM DESCOMPRIMENTO	F
23	NOVA PALESTINA	1/12/1994	6º	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM COMPRIMENTO	M

Nº	BAIRRO	DATA DE NASCIMENTO	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
24	NOVA PALESTINA	18/9/1991	5°	EMEF Neuza Nunes	Não	LA/PSC	EM DESCOMPRIMENTO	M
25	NOVA PALESTINA	7/7/1993	6°	EMEF Neuza Nunes	Não	PSC	EM DESCOMPRIMENTO	M
26	NOVA PALESTINA	17/10/1997	1°	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M
27	NOVA PALESTINA	19/7/1996	5°	EMEF Neuza Nunes	Não	LA/PSC	EM DESCOMPRIMENTO	M
28	NOVA PALESTINA	24/06/1990	7°	EMEF Neuza Nunes	SIM	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M
29	NOVA PALESTINA	12/10/1996	5°	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM COMPRIMENTO	M
30	NOVA PALESTINA	21/6/1996	5°	EMEF Neuza Nunes	SIM	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M
31	NOVA PALESTINA	4/5/1995	8°	EMEF Neuza Nunes	Não	PSC	EM DESCOMPRIMENTO	M
32	NOVA PALESTINA	15/6/1995 5/7/1996	9º	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M

Nº	BAIRRO	DATA DE NASCIMENTO	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
33	NOVA PALESTINA	27/2/1999	7°/8°	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M
34	NOVA PALESTINA	1/12/1994	8°	EMEF Neuza Nunes	Não	PSC	EM DESCOMPRIMENTO	M
35	NOVA PALESTINA	18/09/1991	5°	EMEF Neuza Nunes	SIM	LA	EM COMPRIMENTO	M
36	NOVA PALESTINA	7/7/1993	6°	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M
37	NOVA PALESTINA	13/9/1994	2°	EMEF Neuza Nunes	Não	LA	EM DESCOMPRIMENTO	M

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
1	Resistência	16	5ª série		fora da escola	LA / PSC	PSC - descumprimento LA - cumprimento	M
2	Conquista	20	8ª série		fora da escola	PSC	PSC - cumprimento	M
3	Resistência	18	5ª/6ª série		fora da escola	LA / PSC	PSC - descumprimento LA - descumprimento	F
4	Resistência	18	2ª série		fora da escola	LA	apreendido	M
5	Resistência	17	9ª ano		fora da escola	PSC	PSC - cumprimento	F
6	Resistência	17	2ª série		fora da escola	PSC	PSC - cumprimento	M
7	Bairro da Penha	18	5ª série		fora da escola	LA	LA - descumprimento	M
8	Resistência	20	7ª série	EMEF Vercenílio Da Silva Pascoal	Estudando	LA	LA - descumprimento	M
9	Conquista	21	6ª série	EJA - Emef Neusa Nunes Goncalves	Estudando	LA	LA - extinção de medida / termino	M
11	Resistência	16	5ª série	EMEF Rita de Cassia Oliveira	Estudando	LA / PSC	PSC - descumprimento LA - descumprimento	M
12	Resistência	19	6ª série		fora da escola	PSC	PSC - descumprimento	M
13	Piedade	18	7ª série		fora da escola	LA	LA - descumprimento	M

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
14	Conquista	20	5ª série		fora da escola	LA	LA - descumprimento	M
15	Conquista	20	6ª série		fora da escola	LA	LA - extinção de medida / termino	M
16	Resistência	20	2ª ano		fora da escola	PSC	PSC - descumprimento	M
17	Resistência	20	6ª série		fora da escola	LA / PSC	PSC - descumprimento LA - descumprimento	M
	Resistência	20	8ª série	EMEF Vercenílio Da Silva Pascoal	Estudando	LA	LA - descumprimento	M
18	Resistência	18	5ª série		fora da escola	LA / PSC	PSC - descumprimento LA - descumprimento	M
19	Resistência	17	6ª série		fora da escola	PSC	PSC - descumprimento	M

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
1	Tabuazeiro	19	Não informada	Não informado	não informado	LA	a acolher	M
2	Engenharia / Itararé	16	8º ano	Emef Marieta Escobar	Matriculado	LA	cumprimento	M
3	Santos Dumont	20	1º ano EM	Emef Suzet Cuendet	não estuda	LA e PSC	descumprimento	M
4	Engenharia / Itararé	17	5ª série	Emef Marieta Escobar	não estuda	LA	cumprimento	M
5	Bonfim	16	4ª série	Escola Vasco Coutinho	Não estuda	LA	cumprimento	M
6	Bonfim	17	5ª série	Emef Prezideu Amorim	Não estuda	LA	descumprimento	
7	Engenharia / Itararé	17	5ª série	Emef Marieta Escobar	Não estuda	LA	cumprimento	M
8	Santos Dumont	16	7ª série	Escola de Governo – EJA	Matriculada	LA	cumprimento	F
9	Santo Antônio	17	5ª série		Não estuda	LA	cumprimento	F
10	Bonfim	21	1º ano EM	Aflordizio Carvalho da Silva	Não estuda	PSC	cumpriu	M
11	Santos Dumont	17	5ª série	Emef Otacilio Lomba	Não estuda	LA	descumprimento	M
12	Tabuazeiro	18	8ª série	Aflordizio Carvalho da Silva	Não estuda	PSC	descumprimento	M
13	Tabuazeiro	17	5ª série	Emef Suzet Cuendet	Matriculado	LA	cumprimento	M
14	Tabuazeiro	18	4ª série	Regina Bosaneli Frnazie	Não estuda	LA	cuprimento	M

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
15	Santos Dumont	19	6ª série	Prezideu Amorim	Não estuda	PSC	cumprimento	M
16	Bonfim	17	1º ano EM	Aflordizio Carvalho da Silva	Não estuda	LA e PSC	cumpriu	M
17	Santos Dumont	18	7ª série	Emef Otacilio Lomba	Não estuda	LA	descumprimento	M
18	Santos Duont	19	5ª série	Emef Suzett Cuendet	Matriculado	LA	cumpriu	M
19	Santos Dumont	19	1º ano EM	Hidelbrando Lucas	Matriculado	LA	cumpriu	M
20	Bonfim	19	6ª série	Emef João Bandeira	Não estuda	LA	descumprimento	M
21	Maruipé	20	1ª ano	Maria Horta	Não estuda	LA	cumpriu	M
22	Bonfim	19	1º ano EM	Amirante Barroso	Não estuda	PSC	cumpriu	M
23	Santos Dumont	18	5ª série	Emef Ceciliano Abel de Almeida	Não estuda	LA	não	M
24	Engenharia / Itararé	20	8ª série	Emef Ceciliano Abel de Almeida	Matriculado	LA e PSC	cumpriu	M
25	São Cristóvão	18	5ª série	Emef Suzet Cuendet	Não estuda	LA	cumpriu	F
26	São Cristóvão	21	8ª série	Emef Suzet Cuendet	Estuda	PSC	cumpriu	M
27	Bonfim	20	Não informada	Não informada	não informado	PSC	não compareceu	M
28	Bonfim	20	5ª série	Emef Prezideu Amorim	Não estuda	LA	descumprimento	M
29	Itararé	18	6ª série	Emef Otto Ewald Junior	Não estuda	PSC	descumprimento	F
30	Santos Dumont	17	5ª série	Emef Otacilio Lomba	Não Estuda	LA	descumprimento	M
31	Bonfim	17	5ª série	Emef Prezideu Amorim	Não estuda	LA	descumprimento	M
32	Santos Dumont	19	EJA	Emef Prezideu Amorim	Não estuda	PSC	cumpriu	M

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
33	Bonfim	18	8ª série	Emef Prezideu Amorim	Não estuda	LA	descumprimento	M
34	São Cristovão	18	7ª série	Emef suzett Cuendet	Não estuda	LA	descumprimento	M
35	São Cristovão	18	5ª série	Maria Zion	Não estuda	LA	descumprimento	M
36	Tabuazeiro	20	3ª série	Não estuda	Não estuda	LA	descumprimento	M
37	Tabuazeiro	20	Não informado	Não informado	Não estuda	LA	descumpriu	M
38	Tabuazeiro	22	8ª série	Emef Suzet Cuendet	Não estuda	LA	Descumpriu / preso	M
39	Tabuazeiro	20	7ª série	Emef Suzett Cuendt	Não estuda	PSC	descumprimento	M
40	Tabuazeiro	19	6ª série	Ceeja	Não estuda	LA	descumprimento	M
41	Maruipe	20	5ª série	Emef Suzet Cuendet	Não estuda	LA	descumprimento	M
42	Bairro da Penha	20	5ª série	Emef Prezideu Amorim	Não estuda	PSC	descumprimento	M
43	Consolação	20	7ª série	Eme Ceciliano Abel de Almeida	Não estuda	LA e PSC	descumprimentou	M
44	Barra de São Francisco	20	Não informado	Não informado	Não informado	LA	Não compareceu	M
45	Engenharia / Itararé	21	3ª série	Emef Ceciliano Abel de Almeida	Não estuda	PSC	cumpriu	M
46	Santos Dumont	18	3ª série	Não informado	Não estuda	LA	descumprimento	M
47	Tabuazeiro	19	8ª série	Emef Suzet Cuendet	Não estuda	PSC	descumprimento	M
48	Bonfim	18	4ª série	Isaura Marques da Silva	Não estuda	LA	Descumprimento / apreendido	M
49	Bonfim	19	7ª série	Juscelino Kubitschek de Oliveira	não estuda	PSC	Descumprimento / falecido	M
50	Bonfim	17	4ª série	Emef Ceciliano Abel de Almeida	Não estuda	LA	descumprimento	M

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE	SEXO
51	Santos Dumont	19	1ª ano EM	Colégio Estadual	Não estuda	LA	Aguardando – motivo doença	M
52	Bonfim	16	8ª série	Emef Prezideu Amorim	Não estuda	LA	Descumprimento	M
53	Santos Dumont	20	7ª série	Emef Suzet Cuendet	Não estuda	LA	descumprimento	M
54	Santos Dumont	20	7ª série	Emef suzet Cuendet	Não estuda	PSC	Não cumpriu	M
55	Bonfim	22	5ª série	Emef Prezideu Amorim	Não estudando	LA	Não cumpriu / Preso	M
56	Santos Dumont	18	5ª série	Emef Otacilio Lomba	Não estuda	LA	descumprimento	M
57	Bonfim	22	1ª ano EM	Hidelbrando Lucas	Não estuda	LA	descumprimento	M
58	Tabuzeiro	22	EJA	Emef Suzett Cuendt	Não estuda	LA	Descumprimento	M
59	Tabuzeiro	21	1ª ano EM	Maria Ortiz	Não estuda	PSC	Descumprimento / preso	M
60	Tabuazeiro	20	5ª série	Emef Suzett Cuendt	Não estuda	PSC	Descumprimento	M

JOYCE E ROBERTA / BAIRRO: SAO PEDRO III, SÃO JOSÉ E SANTO ANDRÉ

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE
1	São Pedro	22	5ª série	xxxxxxx	Fora da escola	LA	Aguard. Dec. Jud
2	São Pedro	17	7ª série	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	LA	Aguard. Dec. Jud
3	São Pedro	17	8ª série	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	PSC	Aguard. Dec. Jud
4	São Pedro	17	6ª e 7ª série (supletivo)	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	LA	Aguardando Decisão Judicial
5	São Pedro	17	6ª e 7ª série (supletivo)	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	PSC	Em descumprimento

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDA DE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE
6	São Pedro	19	8ª série	xxxxxxx	Fora da escola	PSC	Aguard. Dec. Jud Em descumprimento
7	São Pedro	19	7ª série	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	LA	Aguard. Dec. Jud Em descumprimento
8	São Pedro	19	7ª série	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	LA	Medida Unificada Em descumprimento
9	São Pedro	19	7ª série	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	PSC	Medida Unificada Em descumprimento
10	São Pedro	19	7ª série	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	LA	Impossibilidade de Contrução de PIA Aguardando Decisão Judicial Em descumprimento
11	São Pedro	21	6ª série	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	LA	Aguard. Dec. Jud. Em descumprimento

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDA DE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE
12	São Pedro	21	6ª série	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	PSC	Aguard. Dec. Jud. Em descumprimento
13	São Pedro	17	7ª série	xxxxxxx	Fora da escola	LA	Aguard. Dec. Jud. Audiência em 16/05/13 Em descumprimento
14	São Pedro	17	7ª série	xxxxxxx	Fora da escola	PSC	
15	Grande Vitória	19	7ª série	EMEF "Regina Maria Silva"	Evadido	LA	Aguard. Dec. jud. Em descumprimento
16	São Pedro	18	1º ano 2º grau	EEEFM "Paes Barreto"	Evadido	LA	Aguardando Decisão Judicial
17	São Pedro	18	1º ano 2º grau	EEEFM "Paes Barreto"	Evadido	PSC	Em acompanhamento

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE
18	São Pedro	21	Ensino médio (supletivo)	EEEFM "Hildebrand o Lucas"	Em andamento	PSC	Aguardando Decisão Judicial
19	São Pedro	17	6ª série	xxxxxxx	Fora da escola	LA	Aguard. Dec. Jud (prorrogado por mais 4 meses / Jan-14)
20	São Pedro	18	2º ano 2º grau	EEEM "Elza Lemos Andreatta"	Em andamento	LA	Em acompanhamento (Fazer Relat. Final)
21	São Pedro	20	Não informado	Não informado	Não informado	LA	Aguard. Dec. Jud Em Descumprimento

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE
22	São Pedro	18	6ª série	xxxxxxx	Fora da escola	LA	Aguard. Dec. Jud (Reenviar / explicar moradia e solicitar Aud. de Justificação) Em Descumprimento
23	São Pedro	19	4ª série	xxxxxxx	Fora da escola	LA	Aguard. Dec. Jud Em Descumprimento
24	São Pedro	17	2ª série	xxxxxxx	Fora da escola	LA	Aguard. Dec. Jud Em Descumprimento
25	São Pedro	18	5ª série	EEEFM "Francisco Lacerda de Aguiar"	Em andamento	LA	Aguard. Dec. Jud (Internação (6 meses a 3 anos) Em descumprimento
26	São Pedro	18	6ª série	EEEFM "Francisco Lacerda de Aguiar"	Em andamento	PSC	Aguard. Dec. Jud (Internação (6 meses a 3 anos) Em descumprimento

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE
27	São Pedro	17	1º ano 2º grau	EEEM "Elza Lemos Andreatta"	Em andamento	LA	Aguard. Dec. Jud (Reenviar / PIA e Relat. Final)
28	São Pedro	16	5ª série	EMEF "Tancredo de Almeida Neves"	Evadido	LA	Aguard. Dec. Jud (prorrogado por mais 4 meses / Jan-14)
29	São Pedro	18	8ª série	EEEFM "Francisco Lacerda de Aguiar"	Em andamento	LA	Aguard. Dec. Jud
30	São Pedro	19	5ª série	Não informado	Não informado	LA	Aguard. Dec. Jud (Aud. de Justificação) Em descumprimento
31	São Pedro	17	8ª série	EEEFM "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	LA	Aguard. Dec. Jud (aguardando agendar audiên. de Justif.) Em descumprimento

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE
32	São Pedro	18	7ª série	xxxxxxx	Fora da escola	PSC	Aguard. Dec. Jud (Reenviar / Relat. Final)
33	São Pedro	17	7ª série	EMEF “Maria José”	Evadido	PSC	Aguard. Dec. Jud. Em acompanhamento
34	Piedade	17	2º segmento EJA	EMEF “Prof. Admardo Serafim de Oliveira”	Em andamento	LA	Em acompanhamento (enviar Relatório de Acompanhamento até seis meses – out)
35	São Pedro	17	8ª série	EMEF “ Elza Lemos”	Evadido	PSC	Aguardando Decisão Judicial Em descumprimento;
36	São Pedro	18	5ª série	EMEF “ Neusa Nunes”	Evadido	PSC	Em acompanhamento (Fazer Relat. Final até fev/2014)

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE
37	São Pedro	20	Ensino médio completo	xxxxxxx	xxxxxxx	PSC	- Em descumprimento (fazer relatório)
38	São Pedro	16	4ª série	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Evadido	PSC	- Em descumprimento (fazer relatório)
39	Romão	18	7ª série	EMEF "Tancredo de Almeida Neves"	Evadido	LA	- Em acompanhamento
40	São Pedro	17	1º ano 2º grau	Escola Agenor de Souza Ler	Em andamento	PSC	- Em acompanhamento
41	São Pedro	15	2º segmento EJA	EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar"	Em andamento	LA	- Em acompanhamento

Nº	BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MSE	SITUAÇÃO DE MSE
42	São Pedro	17	1º ano 2º grau	EEEM "Elza Lemos Andreatta"	Evadido	PSC	- Em acompanhamento
43	São Pedro	15	8ª série	EMEF "Tancredo de Almeida Neves"	Em andamento	LA	- Em acompanhamento
44	São Pedro	18	2º ano 2º grau	EJA Augusto Luciano	Em andamento	PSC	- Em acompanhamento
45	São Pedro	18	8ª série	xxxxxxx	Fora da escola	LA	- Em acompanhamento
46	São Pedro	17	7ª série	xxxxxxx	Fora da escola	PSC	- Em acompanhamento

DUPLA: Márcia e Suelem

BAIRROS ATENDIDOS: Andorinhas, Joana D`Arc, Santa Martha e Mangue Seco

BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MEDIDA	DURAÇÃO	SITUAÇÃO	SEXO
Joana D`Arc	18a	Ens. Fund. incompleto	"EMEF Vercenílio Pascoal"	Evadido	PSC LA	06 meses 12 meses	descumprimento	M
Santa Martha	19a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	PSC	06 meses	cumprindo	M
Santa Martha	20a	Ens. Fund. incompleto	"Escola Brasileira"	Evadido	LA	07 meses	cumprindo	M
Santa Martha	15a	Ens. Fund. incompleto	CEEJA	estudando	LA	07 meses	cumprindo	M
Santa Martha	17a	Ens. Fund. incompleto	"Alvaro de Castro Mattos"	evadido	LA	06 meses	cumprindo	F
Joana D`Arc	17a	Ens. Fund. incompleto	"EEEFM Aflordizio Carvalho"	estudando	LA	08 meses	descumprimento	M
Joana D`Arc	18a	Ens. Fund. incompleto	"EMEF Vercenílio Pascoal"	estudando	PSC	04 meses	cumprimento	M
Andorinhas	19a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	PSC	06 meses	descumprimento	M
Santa Martha	18a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	LA PSC	12 meses 06 meses	descumprimento	M
Santa Martha	16a	Ens. Fund. incompleto	"EMEF Marieta Escobar"	E vadido	LA	12 meses	descumprimento	M
Santa Martha	18a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	LA	12 meses	descumprimento	M
Joana D`Arc	18a	Ens. Médio incompleto	"EEEFM Almirante Barroso"	estudando	LA	12 meses	descumprimento	M
Mangue Seco	19a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	PSC	06 meses	descumprimento	F
Santa Martha	18a	Ens. Médio incompleto	"EEEFM Aflordizio Carvalho"	evadido	PSC	06 meses	preso	M

BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MEDIDA	DURAÇÃO	SITUAÇÃO	SEXO
Santa Martha	21a	Ens. Fund incompleto		Fora da escola	LA	10 meses	preso	M
Moscoso	18a	Ens. Fund incompleto		Fora da escola	PSC	06 meses	descumprimento	M
Joana D`Arc	20a	Ens. Médio incompleto	“EEEFM Aflordizio Carvalho”	Evadido devido prisão	LA	08 meses	preso	M
Mangue Seco	15a	Ens. Fund. incompleto	“EMEF Vercenílio Pascoal”	evadido	LA	12 meses	descumprimento	M
Santa Martha	18a			Fora da escola	LA	06 meses	Aguardando decisão judicial para encerramento de medida	M
Joana D`Arc	16a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	LA	06 meses	descumprimento	M
Santa Martha	18a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	LA	12 meses	Aguardando decisão judicial para encerramento de medida	M
Joana D`Arc	20a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	LA	12 meses	descumprimento	M
Mangue Seco	19a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	LA	06 meses	Descumprimento	M
Santa Martha	19 a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	LA PSC	06 meses 06 meses	Preso – aguardando decisão judicial para encerramento de medida	M
Andorinhas	19a	Ens. Médio incompleto	“EEEFM Almirante Barroso”	estudando	LA	06 meses	aguardando decisão para encerramento de medida	M
Santa Martha	20a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	PSC	06 meses	descumprimento	M

BAIRRO	IDADE	ESCOLARIDADE	NOME DA ESCOLA	SITUAÇÃO ESCOLAR	TIPO DE MEDIDA	DURAÇÃO	SITUAÇÃO	SEXO
Santa Martha	19a	Ens. Fund. incompleto		Fora da escola	LA	06 meses	descumprimento	M
Romão	19a	Ens. Fund. incompleto	“EEEFM Irmã Maria Orta”	estudando	PSC	06 meses	aguardando decisão para encerramento de medida	M

