



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESCOLA DE GESTÃO PENITENCIÁRIA E RESSOCIALIZAÇÃO

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
PROFESSORES DO SISTEMA PRISIONAL**

LILIANNE MOREIRA DANTAS

“EU TÔ AQUI PRA QUÊ? SERÁ QUE É PRA APRENDER?”:

**UMA ANÁLISE SOBRE O QUE SE ENSINA E SE APRENDE NAS SALAS DE AULA
DO CENTRO EDUCACIONAL DOM BOSCO**

FORTALEZA

2012

LILIANNE MOREIRA DANTAS

“EU TÔ AQUI PRA QUÊ? SERÁ QUE É PRA APRENDER?”:

UMA ANÁLISE SOBRE O QUE SE ENSINA E SE APRENDE NAS SALAS DE AULA
DO CENTRO EDUCACIONAL DOM BOSCO

Monografia apresentada como parte dos requisitos à obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Professores do Sistema Prisional, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Orientadora: Prof^a Dr^a Ercília Maria Braga de Olinda

FORTALEZA

2012

LILIANNE MOREIRA DANTAS

“EU TÔ AQUI PRA QUÊ? SERÁ QUE É PRA APRENDER?”:

UMA ANÁLISE SOBRE O QUE SE ENSINA E SE APRENDE NAS SALAS DE AULA
DO CENTRO EDUCACIONAL DOM BOSCO

Monografia apresentada como parte dos requisitos à obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Professores do Sistema Prisional, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, bem como na biblioteca da Escola de Gestão Penitenciária e Ressocialização (EGPR/SEJUS). A citação de qualquer parte ou trecho deste texto só será permitida desde que feita em conformidade com as normas da ética científica.

Aprovado em ____/____/____.

Lilianne Moreira Dantas (Orientanda)

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ercília Maria Braga de Olinda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola – Coordenador do Curso
Universidade Federal do Ceará

Prof^ª. Dr^ª. Maria José Barbosa – Coordenadora Pedagógica
Universidade Federal do Ceará

Dedico aos adolescentes com quem trabalhei e
aos que participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora de Fátima, por me fortalecerem neste percurso e por me terem permitido estar no lugar certo, na hora certa.

À minha mãe, pelo exemplo de vida, de pessoa e de educadora. Obrigada por ficar feliz com as minhas conquistas.

A memória de meu pai, que partilha de todas minhas conquistas onde quer que esteja.

À minha família, pelo carinho, apoio e torcida, em especial à minha irmã Valéria e minha sobrinha Marina, pelas contribuições neste trabalho.

A meu amor, Vicente, por ter tornado esta caminhada mais leve e alegre. Obrigada pela paciência.

À minha querida, humana e companheira orientadora Prof^a Ercília, com quem sempre aprendo algo mais. Uma preciosa flor no meu pequeno jardim de amigos.

Aos meus estimados e inteligentes amigos da especialização (e para além dela): Catarina, Kátia, Flávio, Eunice, Tiago, Ellis, Tágila, Zé, Milton, Rosélio e Diana, com os quais tive maravilhosos momentos de discussão e diversão.

Aos professores que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica.

Aos profissionais e adolescentes do Centro Educacional Dom Bosco, por abrirem para mim suas portas, histórias e realidades que possibilitaram a realização deste trabalho.

“Fui ficando só, sem cuidados. Todos os que nos cuidavam tomaram outros rumos e, com eles, foi-se o carinho de que eu vivia. De novo voltam a preocupar-se comigo não por cuidado, mas por medo. Porque me tornei um incômodo.

A criança que fui chora na estrada. Deixei-a ali quando vim ser quem sou... Quero ir buscar quem fui onde ficou.

Quero poder imaginar a vida como ela nunca foi, e assim vivê-la vívida e perdida, num sonho que nem dói”.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

A pesquisa que resultou neste trabalho objetivou mapear os conteúdos veiculados no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, principalmente aqueles contemplados na educação de adolescentes em conflito com a lei, problematizando seus significados a partir da ótica dos socioeducandos e dos educadores. Desta forma, a investigação buscou analisar as influências do currículo na prática docente e a fala dos adolescentes sobre sua aprendizagem na instituição. Foi realizada no Centro Educacional Dom Bosco, localizado em Fortaleza, Ceará, onde se cumpre medida socioeducativa. A unidade atende adolescentes entre 14 e 17 anos, sentenciados e em sanção. Adota a modalidade EJA na educação destes jovens. A pesquisa foi fundamentada numa abordagem qualitativa utilizando o estudo de caso e tendo como técnica e instrumentos a análise documental, a entrevista, questionários e círculo de cultura com os adolescentes. Os professores participantes demonstraram não conhecer o currículo da EJA. Utilizam o livro didático para a elaboração de aulas e não dão voz aos adolescentes. Acreditam realizar um ótimo trabalho, contribuindo para a ressocialização. Já os adolescentes corroboram com a fala dos professores quando dizem aprender apenas os conteúdos das disciplinas. Mostram-se desmotivados e não encontram significação na educação. Priorizam o trabalho ao ensino. As análises basearam-se em autores como (ARROYO, 2011, 2009; CANDAU, 1999; DAMON, 2009; FREIRE, 1979, 1996; MOREIRA, 1999; PEDRA, 1997). Em seus achados finais, a investigação permitiu verificar que o currículo formal não faz parte do cotidiano escolar apresentado e é desconhecido por parte dos professores que atuam. O foco do ensino continua centrado nos conteúdos e pouco (ou quase nada) se vê das teorias crítico-libertadoras na prática docente. Por parte dos socioeducandos, a escola é uma instituição por eles desvalorizada e insignificante, centrada na aprendizagem de conteúdos e desvinculada de suas vivências. Estes resultados mostram a necessidade de se repensar a escola ofertada nesta unidade desde seu currículo à prática pedagógica, passando pela melhoria das condições de trabalho, pela valorização e formação dos profissionais e pela mudança do modo como os adolescentes são vistos e ouvidos refletindo numa educação para a transformação e ressocialização.

Palavras-chave: Currículo. Medidas socioeducativas. Círculo de cultura. Ressocialização.

ABSTRACT

The research that resulted in this study aimed to map the content conveyed in daily Education for Youth and Adults, especially those contemplated in the education of children in conflict with the law, questioning their meaning from the perspective of educators and socioeducandos. Thus, the research investigates the influences of the curriculum in teaching practice and the speech of teenagers on their learning at the institution. It was held at the Dom Bosco Educational Center, located in Fortaleza, Ceará, where he meets by social. The unit serves adolescents between 14 and 17 years, and sentenced to punishment. It adopts the mode EJA education of these young people. The research was based on a qualitative approach using a case study and with the technical tools and document analysis, interviews, questionnaires and crop circle with teenagers. Teachers participants demonstrated not know the curriculum of adult education. Use the textbook to prepare lessons and not give voice to teens. Believe do a great job, contributing to rehabilitation. Have teens corroborate the teachers' speech when they say just learn the contents of the disciplines. Show up unmotivated and find no meaning in education. Prioritize work to teaching. The analyzes were based on authors like (ARROYO, 2011, 2009; CANDAU, 1999; DAMON, 2009; FREIRE, 1979, 1996; SMITH, 1999; STONE, 1997). In its final findings, research has shown that the formal curriculum is not part of everyday school life is unknown and presented by teachers who work. The focus of teaching remains focused on content and little (or nothing) to see if the critical-liberating theories in teaching practice. By the socioeducandos, the school is an institution for them undervalued and insignificant, focused on learning content and detached from their experiences. These results show the need to rethink the school offered this unit since its curriculum to teaching practice, through the improvement of working conditions, the development and training of professionals and by changing the way teenagers are seen and heard reflecting on education transformation and rehabilitation.

Keywords: Curriculum. Educational measures. Crop circle. Resocialization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMP	Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude
CEDB	Centro Educacional Dom Bosco
CEMC	Centro de Recepção e Triagem Marieta Carls
CESF	Centro Educacional São Francisco
CHJ	Cidade Hortigranjeira
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FEBEMCE	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor do Ceará
Fórum DCA	Fórum Permanente das Organizações Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ceará
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
INDESA	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental
INEP	Instituto de Educação Portal
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
UI	Unidade de Internação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	A construção do objeto de estudo	11
1.2	Objetivos da pesquisa	20
1.3	Abordagens metodológicas	20
2	O CENTRO EDUCACIONAL DOM BOSCO	23
2.1	Dom Bosco	23
2.2	Do <i>menor</i> ao adolescente – mudanças de concepções	25
2.3	O Centro Educacional Dom Bosco (CEDB) – um pouco de história	33
2.4	O CEDB hoje	35
2.4.1	<i>Condições físicas</i>	35
2.4.2	<i>A atuação técnica e suas reflexões sobre ressocialização</i>	48
	2.4.2.1 <i>A equipe técnica</i>	48
	2.4.2.2 <i>A equipe pedagógica</i>	53
	2.4.2.2.1 <i>Pedagogia</i>	53
	2.4.2.2.2 <i>Corpo docente</i>	55
	2.4.2.2.3 <i>Profissionalização</i>	59
	2.4.2.3 <i>A equipe de segurança</i>	62
3	CURRÍCULO EM EJA	65
3.1	 Currículo: um território desconhecido ou conhecido de poucos?	65
3.2	 As Propostas Curriculares em EJA	70

3.3	 Currículo para quem?	77
3.4	 Propostas Curriculares CEDB	80
4	 EU TÔ AQUI PRA QUÊ?	84
4.1	 O que dizem os educadores?	85
4.2	 O que dizem os adolescentes socioeducandos?	87
5	 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	 REFERÊNCIAS	104
	 APÊNDICES	107
	 ANEXOS	113

1 INTRODUÇÃO

“Quando nada parece dar certo, vou ver o cortador de pedras martelando sua rocha talvez 100 vezes, sem que uma única rachadura apareça. Mas na centésima primeira martelada a pedra se abre em duas, e eu sei que não foi aquela que conseguiu isso, mas todas as que vieram antes.” (Jacob Riis)

1.1 A construção do objeto de estudo

“Vagabundo, bandido, malandro”, adjetivos ouvidos diariamente em programas policiais televisionados do estado do Ceará e ditos por apresentadores quando se referem aos adolescentes em conflito com a lei. O aumento da violência juvenil aparece cada vez mais nas mídias. São roubos, furtos, homicídios, tráfico de drogas atribuídos àqueles que deveriam estar protegidos por sua família, pela sociedade e pelo Estado, mas que se tornaram, pelas circunstâncias e pela ausência de oportunidades e de orientação, ameaça ao bem estar social.

Do outro lado da televisão encontramos pessoas que ouvem estas notícias sem refletir e acabam por reproduzir um discurso que considera estes jovens a escória do mundo e assim devem ser eliminados, excluídos (mais uma vez) da sociedade, trancafiados em celas e de preferência nelas permanecendo até o fim de suas vidas com a justificativa de que, se ainda novos foram capazes de tais atos, quando adultos serão capazes de coisas ainda piores. Volpi (2002, p.14) mostra que, para muitos, o fato de haver praticado um ato infracional desqualifica estes adolescentes de sujeitos de direito e passam a ser rotulados infratores, delinquentes, perigosos à sociedade, como se não fizessem parte desta.

A coletividade acredita assim que tirá-los do convívio social é o único meio de por fim a esta desordem causada por jovens “delinquentes”. Frases como: “tem que matar mesmo”, “menos um”, “são todos bandidos, e bandido tem que ficar preso” são comumente ouvidas. Como consequência desse juízo de valores criado a partir do senso comum, muitos

consideram brandas as medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990).

O artigo 122, do capítulo IV do ECA diz: 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 ao VI¹ (art. 112).

Na verdade, a maioria da população sequer tem conhecimento destas determinações legais e acriticamente reproduzem o senso comum, acabando por reforçar os discursos sobre a defesa da diminuição da maioridade para que estes adolescentes sejam punidos da mesma forma que os adultos. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (2006)², por indicação do Tribunal de Contas da União, apontou a necessidade de “divulgação da realidade e incentivo a discussão com toda sociedade a fim de internalizar amplamente os princípios e práticas compatíveis com a doutrina da proteção integral”.

A doutrina da proteção integral incorporada pelo ECA, não encontrou eco nas consciências obnubiladas pela desinformação e pela persistência da doutrina menorista baseada na punição. Prova disso é o resultado de uma Pesquisa de Opinião Pública realizada

¹ Trata das seguintes medidas de proteção: I – encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II – orientação, apoio e acompanhamento temporários; III – matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos.

² O SINASE 2006 refere-se a um documento que traz parâmetros e diretrizes para a execução de medidas socioeducativas. Paralelamente à sua elaboração, foi proposto um projeto de lei pela Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude – ABMP, do qual culminou a lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012, que institui o SINASE 2006 e regulamenta a execução de medidas socioeducativas.

pelo Senado Federal em outubro de 2012³, sobre a Reforma do Código Penal Brasileiro, apontando que (2012, p.4):

Para quase 90% do público entrevistado, a maioridade penal no Brasil deve ser reduzida: 35% indicaram a idade de 16 anos para que uma pessoa possa ter a mesma condenação de um adulto, 18% apontaram 14 anos e 16% responderam 12 anos. Houve ainda 20% que disseram “qualquer idade”, defendendo que qualquer pessoa, independente da sua idade, deve ser julgada e, se for o caso, condenada como um adulto.

Este resultado demonstra que a população brasileira acredita que o aumento da violência é resultado de uma impunidade ou da punição considerada branda para adolescentes. Ficam ocultas neste caso, as questões sociais por trás das causas do aumento da violência juvenil e o não questionamento da eficiência e eficácia dos programas que executam as medidas socioeducativas. Será que “punir mais” realmente resolve o problema?

De acordo com Volpi (2001, p.14), a população crê na necessidade de afastar estes “desajustados sociais” para serem recuperados desconsiderando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e da necessidade fundamental de ser participante da sociedade. Portanto, a maioria não consegue reconhecer como cidadãos os adolescentes agressores e, para alguns, este reconhecimento torna-se inapropriado.

Isso se deve ao fato de a maioria da população não diferenciar a inimputabilidade penal⁴ de impunidade, e de não conhecer do que tratam as medidas socioeducativas previstas no ECA, como pontuado anteriormente. A ignorância social acaba por produzir esta defesa da maioridade penal como único meio de solução da violência juvenil.

Conforme pesquisa realizada por João Batista Costa Saraiva apresentada em seu artigo *Medidas socioeducativas e o adolescente autor de ato infracional*, isto representaria um retrocesso em relação à legislação. Saraiva (2009) mostra a evolução histórica, proposta por Emílio Garcia Mendez, do Direito Juvenil. De acordo com o autor, retornaríamos à

³ Senado Brasileiro. Reforma do Código Penal – pesquisa de opinião pública nacional. Outubro de 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/pdfs/Reforma_do_Codigo_Penal1.pdf>. Acessado em 01 de Novembro de 2012.

⁴ Imputabilidade penal é a atribuição da responsabilidade penal. A responsabilidade penal torna a pessoa suscetível à aplicação das normas estabelecidas no Código Penal e de suas sanções, se suas normas não forem cumpridas. Logo, a inimputabilidade penal é a suscetibilidade de tornar a pessoa física sujeito do Direito Penal. Os menores de 18 anos são penalmente inimputáveis, motivo da não aplicação dos dispositivos do Código Penal. São considerados inimputáveis por até o momento entender-se que não tenham atingido seu desenvolvimento completo e, conseqüentemente, a capacidade de terem plena consciência de seus atos e suas conseqüências (VERONESE e OLIVEIRA 2008 *apud* SANT e SCHEIBAUER, 2010, p. 132).

primeira etapa, chamada de caráter penal indiferenciado que tratava adolescentes e adultos do mesmo modo, inclusive ocupando os mesmos espaços arquitetônicos.

As medidas socioeducativas previstas no ECA objetivam responsabilizar os adolescentes por algum ato infracional cometido sem deixar de reconhecê-los como sujeitos de direitos e de observar suas condições peculiares de pessoas em desenvolvimento.

A fala comum daqueles que compõem os centros educacionais para cumprimento de medidas socioeducativas é a de desenvolver um trabalho que possibilite a (re)socialização destes adolescentes, ou seja, sua reintegração ao convívio familiar, escolar e social mais amplo, com dignidade e apoio para que não haja reincidência.

No entanto, percebo que há um uso indiscriminado desta palavra, pois traz consigo concepções de que o adolescente fazia parte de uma sociedade harmônica agora desestabilizada por ele e de que, no momento em que está cumprindo medida de internação deixa de fazer parte dela, esquecendo porém, que estes centros são instituições sociais. Sobre os programas de ressocialização, Volpi (2001, p. 38) faz a seguinte reflexão:

Tanto os programas de proteção aplicados aos negligenciados, maltratados, abusados, desrespeitados e que tem seus direitos negados, quanto as medidas socioeducativas aplicadas aos descumprimentos da lei, constituem-se em alternativas de socialização tradicional, cujas obrigações reduzem-se à integração familiar, à colocação profissional, à frequência à escola e ao desenvolvimento de atividades esportivas e culturais. As categorias usualmente adotadas como estratégias são, na maioria das vezes, explicitadas por expressões com o prefixo “re” como que para firmar a ideia de retorno a uma situação anterior de normalidade [...] ideia de voltar a ser.

O autor discute ainda sobre o uso legal deste termo (ressocialização) indicando que houve uma falha no processo de socialização destes adolescentes. Os centros educacionais passam a serem os instrumentos de resgate deste processo a fim de reintegrá-los à sociedade de forma a atender os padrões almejados pela ordem social. Volpi questiona o paradoxo existente nas medidas de privação de liberdade como meio de reintegração social, tendo em vista que esta medida o exclui da maioria das convivências sociais.

Portanto, entendo que neste caso a responsabilização do ato retorna exclusivamente ao adolescente, deixando de levar em conta as condições sociais nas quais ele estava submetido. Mais parece uma questão da índole deste jovem desconsiderando as

questões sociais implicadas no ato infracional. Não que eu pretenda defender um conceito de agressor vítima, mas responsabilizá-lo unicamente não me parece ser o mais justo.

Direcionando a reflexão da temática aos centros socioeducativos, que cumprem as medidas de internação com privação de liberdade e que, legalmente, visam uma reintegração social do adolescente em conflito com a lei, tendo como suporte principal os procedimentos pedagógicos que buscam desenvolver as capacidades individuais dos adolescentes e proporcionando reflexões na busca de uma reconstrução de valores sociais para que o mesmo esteja “apto” ao convívio social, questiono-me quanto disso é realmente possibilitado aos adolescentes.

Para tanto, compreendo que a educação escolar e profissional destes adolescentes é fundamental para que possibilite aos mesmos uma reflexão sobre os atos cometidos, o que os levaram a cometê-los e como construir uma autonomia que os permita afastar-se das possibilidades de novas infrações, sem, no entanto, desconsiderar a importância da continuidade do trabalho social com os mesmos depois de cumprida a medida. A educação e a profissionalização por si só não são suficientes para uma reconstrução social.

A aplicação das medidas socioeducativas, além de punição ao adolescente pelo ato infracional cometido, tem o objetivo de ressocialização deste jovem, proporcionando meios de retorno à sociedade através de vários alicerces, principalmente a educação. Em que medida isto ocorre? Os conteúdos veiculados na prática pedagógica favorecem esta meta?

Inicialmente o professor que atua neste espaço necessitará livrar-se do senso comum, tendo em vista que precisará desenvolver um trabalho pedagógico que não só contemple os conteúdos exigidos por alguma instância normativa, como também possibilite uma reflexão social nos jovens, gerando uma possível mudança de visão e de atitude sem, contudo, deixar de lado as reflexões sobre as causas sociais envolvidas nos atos cometidos por estes jovens.

O objeto de estudo para o desenvolvimento da pesquisa que deu origem a esta monografia foi surgindo das reflexões realizadas a partir das falas de colegas professores que atuavam nas prisões e nos centros socioeducativos de privação de liberdade quando cursava a especialização em Educação de Jovens e Adultos para professores do Sistema Prisional. Em muitos momentos ouvi colegas compartilharem sua realidade e de suas infinitas dificuldades em realizar os trabalhos pedagógicos nestas instituições. De acordo com Olinda (2012) as

maiores dificuldades apontadas pelos professores são: falta de apoio da gestão; estrutura física deficiente; falta de recursos pedagógicos; pequena autonomia do professor, para criar e se expressar; despreparo dos professores e dos agentes; constantes interrupções na sala de aula e desnivelamento dos alunos.

Ainda neste momento, pude perceber que muitos professores expressavam suas desilusões e descrenças com o trabalho desenvolvido nas Unidades de Internação (U.I), já que os mesmos não viam mudanças nos adolescentes, pois a grande maioria voltava a cometer atos infracionais - 85%, de acordo com dados da Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social do estado do Ceará, disponibilizado em seu site oficial⁵.

Na minha experiência como professora em dois centros de privação provisória de liberdade pude elaborar e construir de forma mais apropriada minhas concepções e questionamentos quanto às dificuldades do trabalho e ao que se ensina e se aprende nos centros socioeducativos. Cabe aqui explicar como enveredei para esta área de atuação.

Na Universidade Federal do Ceará, enquanto graduanda do curso de Pedagogia, nunca ouvira falar sobre a educação oferecida em unidades prisionais e nos centros socioeducativos. É tudo tão antigo e ao mesmo tempo tão novo. No último semestre da graduação foi lançada uma proposta para alunos recém-graduados ingressarem na especialização supracitada através de uma seleção realizada a partir de leituras indicadas. Foi meu primeiro contato com este mundo tão distante do meu, mas que faz parte da minha realidade como educadora e cidadã. Resolvi tentar.

Foram meses de aulas e discussões sobre o tema e, ainda mais enriquecedores, os momentos de compartilhamento de realidades e experiências. Muitos sonhos e desilusões expressos nas falas de professores que já atuavam com este público. Era angustiante ouvir a desvalorização destes profissionais, as dificuldades de recursos tantas vezes questionadas e usadas como justificativas de uma educação não desafiadora, não transformadora que é aplicada nestes espaços.

Próximo à conclusão desta especialização foram abertas inscrições para seleção de professor temporário pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) para atuar nos centros de medida de privação de liberdade, da qual participei, sendo selecionada e iniciando meu trabalho em dois centros de internação provisória: Passaré e São Francisco. Eram realidades

⁵ Disponível em: <<http://www.stds.ce.gov.br/>>. Acesso realizado em 14 de maio de 2012.

completamente distintas, cada uma com características próprias, propostas diversas, aplicações pedagógicas e recursos diferentes, mas com uma positiva característica em comum, a meu ver: a autonomia do professor.

A maior dúvida que tive quando iniciei foi sobre o que deveria ensinar aos adolescentes, preocupando-me com o conteúdo e com os materiais didáticos que precisaria tanto para cumprir exigências curriculares oficiais quanto para realizar o trabalho pedagógico em busca de promover reflexões, questionamentos, posicionamento e autonomia junto aos educandos.

Não tenho a prepotência de achar que mudaria as pessoas, mas a partir do meu trabalho docente propus reflexões que possibilitavam aos educandos se reconhecerem como sujeitos, como pessoas de saber que fazem parte da sociedade, que podem gerar transformações. E não seria esta a função social de um educador?

Em sua *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2002, p. 38) fala da importância do docente compreender a educação como uma forma de intervenção no mundo. Foi nesta perspectiva que pensei e refleti minha prática: buscando relacionar os conteúdos com o conhecimento dos educandos, o significado daquela aprendizagem e suas formas de atuação no mundo, tentando, através do diálogo, fazer os indivíduos se reconhecerem como sujeitos de sua vida, de sua aprendizagem. Foi um trabalho imensamente enriquecedor para minha formação humana e profissional.

Freire (1986, p. 7) reflete ainda sobre a importância de o educador “assumir o compromisso com uma sociedade mais justa, desenvolvendo sua ação pedagógica dentro e fora da escola conhecendo, porém, os limites da educação no conjunto geral das práticas sociais”. Infelizmente, encontrei professores pouco comprometidos, que desenvolviam práticas pouco reflexivas, sem relação com o cotidiano e a realidade dos alunos, como também sem nexos com as questões conteudistas. Por isso questionei-me sobre o que está sendo ensinado nas escolas dos centros socioeducativos.

Comparando às escolas regulares, o modo como o currículo é empregado e exigido nestas instituições é diferenciado. Os professores regulares recebem, logo que ingressam, a programação curricular que deve ser desenvolvida ao longo do ano letivo. O mesmo não acontece nos centros educacionais de medidas socioeducativas. Mesmo tendo um currículo a seguir, o da modalidade EJA, parece que cada educador programa e ensina aquilo

que lhe parece mais apropriado. Pelo menos foi esta a experiência que tive enquanto professora de unidades de internação. Não seria necessário então haver um acompanhamento mais próximo de instituições como a SEDUC?

A partir da vigência da Lei nº 12.594/12 as entidades serão avaliadas periodicamente quanto aos processos, resultados, eficiência e eficácia do projeto pedagógico e da proposta socioeducativa, o que deve gerar mudanças significativas no modo como a educação é tratada nestes espaços.

Nos centros de medidas socioeducativas de privação de liberdade a modalidade EJA é adotada para o ensino e certificação dos adolescentes. No entanto, tratando especificamente do centro educacional onde a pesquisa foi realizada, que atende adolescentes de 12 a 16 anos, há a obrigatoriedade do ensino regular, tendo em vista que a modalidade EJA, de acordo com a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, em seu art. 5º, determina “idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos”.

Entendo, portanto, que adotar em alguns centros a modalidade EJA está mais vinculada às questões de diferenças escolares (séries, níveis de alfabetização) a fim de viabilizar o atendimento educacional para todos, do que à idade. De acordo com minha experiência, vejo que seria inviável ofertar nestas unidades todas as séries que compõem o ensino fundamental, levando em conta as experiências escolares destes educandos e o modo de organização das unidades.

No Ceará esta informação é confirmada através do Monitoramento do sistema socioeducativo, realizado pelo Fórum DCA em 2011, com objetivo de averiguar como as medidas socioeducativas de privação de liberdade vêm sendo executadas neste estado. De acordo com este monitoramento todas as U.I estão veiculadas a uma escola que apresenta a modalidade EJA ou a um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), onde os alunos ficam regularmente matriculados e, portanto, ofertam exclusivamente a modalidade EJA.

As Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2001, p.36) alertam sobre a mudança (ou ampliação) do público alvo desta modalidade: “Do público que tem ocorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular”.

Esta realidade condiz com o público presente nas U.I: são jovens que, em sua maioria, nunca frequentaram a escola ou não tiveram experiências positivas com a mesma. Ainda de acordo com as propostas curriculares, os professores que atuam nesta modalidade precisam assimilar a importância de incorporar a cultura e a realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa, o que daria maior significado àquilo que é ensinado, gerando uma leitura tanto do mundo quanto da palavra.

Como o trabalho desenvolvido nos centros de privação provisória é diferente daquele adotado no centro de cumprimento de sentença, busquei aproximar-me do trabalho dos professores numa U.I, a fim de conhecer o que estes ensinam e o que os educandos aprendem, com base em quais diretrizes e documentos estas atividades pedagógicas são planejadas.

Esta aproximação foi possível através da realização do diagnóstico no centro durante as primeiras visitas. Quanto à unidade escolhida, Centro Educacional Dom Bosco (CEDB), deu-se por dois motivos: pela idade dos adolescentes atendidos, que mesmo não se enquadrando no público alvo da EJA (já que a maioria tem menos de 15 anos) utilizam-se desta modalidade e por ser este um centro de internação para adolescentes sentenciados, que ficam no mínimo seis meses internos, o que possibilita um trabalho pedagógico e de pesquisa continuado. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam a importância de se realizar pesquisa com um grupo de pessoas que se utilizam repetidamente de um espaço.

A pesquisa encontra-se dividida em três capítulos: no primeiro faço uma breve retrospectiva histórica sobre concepções de criança e adolescentes numa perspectiva legal retomando as doutrinas direcionadas a este público. Conto ainda o processo histórico de constituição do Centro Educacional Dom Bosco apresentando, em seguida, um diagnóstico realizado *in lócus*. No segundo capítulo apresento uma reflexão sobre as questões que envolvem o currículo baseada em autores como Arroyo (2011), Freire (1986), Moreira (1999) relacionando com as Propostas Curriculares da EJA, a prática dos educadores e sua aplicabilidade nos espaços escolares dos centros de medida de privação de liberdade.

No terceiro capítulo analiso as falas de professores e alunos pesquisados no Centro Educacional Dom Bosco, relacionando com os ideias de currículo apresentados no capítulo anterior e contextualizando com a letra da música *Estudo Errado*, de Gabriel O Pensador, utilizado como ferramenta de reflexão da atuação das escolas e dos professores,

buscando apresentar o que está sendo ensinado e aprendido, nas concepções de professores e alunos, na escola instituída no CEDB. Para tanto, busquei aprofundar-me em leituras que tratam da visão do adolescente sobre as unidades de internação e sobre suas perspectivas de futuro em autores como Volpi (2001), Tejadas (2007) e Damon (2009).

De forma ampla, anseio por contribuir, através desta pesquisa, com a construção de uma prática de reflexão sobre o que se vem ensinando e aprendendo nos centros de privação de liberdade de adolescentes em conflito com a lei. É preciso conhecer o que acontece nas escolas que funcionam dentro das instituições.

1.2 Objetivos da pesquisa

Para responder os questionamentos e inquietações suscitados anteriormente, orientei a pesquisa qualitativa realizada, tendo como **objetivo geral** mapear os conteúdos veiculados no cotidiano da EJA, problematizando seus significados a partir da ótica dos socioeducandos e dos professores.

Os **objetivos específicos** da pesquisa foram:

- Diagnosticar o lócus da pesquisa, destacando aspectos históricos, relacionais, físicos, pedagógicos e administrativos;
- Apresentar e problematizar o currículo da educação de jovens e adultos à luz da teorização crítico-libertadora;
- Analisar as falas dos professores e socioeducandos, apreendendo o que está sendo ensinado e aprendido e qual a importância atribuída a estes conteúdos.

1.3 Abordagens metodológicas

Conforme reflexões sugeridas por Minayo(2009), a pesquisa surgiu a partir de uma problematização/questionamento vindo da vida prática. De fato, esta pesquisa surge do meu interesse em compreender o que está sendo ensinado e aprendido nos centros socioeducativos, inquietação advinda de minha experiência como professora em dois centros

e questionando-me, muitas vezes, sobre a eficiência de práticas pedagógicas adotadas por outros professores.

A pesquisa foi fundamentada numa abordagem qualitativa por considerar que esta proporciona um estudo profundo dos fenômenos educativos e de transformações de práticas além de gerar um estreitamento de relações entre pesquisados e pesquisador. Uma pesquisa de abordagem qualitativa está relacionada a um nível de realidade que não é possível quantificar por trabalhar com questões de significados, valores e atitudes (MINAYO, 2009).

Merriam (1988 *apud* BOGDAN & BIKLEN, 1994), afirma que por tratar de uma pesquisa que consiste em observação detalhada de um contexto específico, de uma realidade, a mesma é considerada um estudo de caso do tipo observação.

Utilizei, ainda, as seguintes técnicas e instrumentos, por entender que eram os meios mais práticos de acessar os dados: análise documental, entrevista com técnicos que atuam no centro, questionários aplicados com alunos e professores e círculo de cultura com os adolescentes. Ressalto que não foi possível aplicar verbalmente o questionário com os professores, pois os mesmos preferiram preenchê-los, o que dificultou uma integração e aproximação com o este grupo.

De início foi necessária a observação diagnóstica, realizada através de um instrumento de orientação que focou os aspectos históricos, relacionais, físicos, pedagógicos e administrativos. Este momento representou um meio de compreensão da situação atual do centro. A partir deste diagnóstico foi possível construir os demais instrumentos aplicados, já que parti da realidade que estava pesquisando.

Paralelamente ao diagnóstico realizei estudos sobre as propostas e diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, além de outras leituras relacionadas ao tema, para embasar as observações e a análise dos dados coletados.

O círculo de cultura desenvolvido com oito adolescentes dos segmentos I e II da EJA pautaram-se na perspectiva dialógica freireana em que todos os participantes exercem sua palavra e propõem-se a escutar o outro. De acordo com Brandrão (2008, p. 77): “No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra’”.

Brandão expõe ainda quatro fundamentos dos círculos de cultura que o coordenador de diálogo deve ter em mente: (i) cada pessoa é uma forma original e única de saber; (ii) cada cultura representa um modo de vida próprio de uma comunidade social; (iii) a educação é mútua e ocorre através do diálogo; (iv) educar-se e alfabetizar-se é aprender a ler criticamente e criativamente seu 'próprio mundo'. Baseada na reflexão freireana de que cada pessoa é única por representar uma experiência individual de vida e de partilha na vida social é que busquei, através dos círculos, aproximar-me das realidades educacionais destes adolescentes procurando compreender suas relações com a escola e com aquilo que ela propõe ensinar.

A escolha dos sujeitos implicados orientou-se pelos seguintes critérios: saber ler e escrever (para facilitar a aplicação dos questionários) e estar cursando pelo menos um mês de aula dentro da unidade, para que possam ter experiência e poder falar sobre os temas com mais propriedade. No entanto, não pude pessoalmente fazer esta seleção tendo em vista que a escolha foi feita pelo diretor do centro, sem levar em conta os critérios acima expostos.

Quanto aos professores pesquisados, apliquei o questionário com os seis que atuam na unidade nos segmentos I e II da EJA. A princípio os questionários seriam aplicados através de entrevistas, porém os mesmos, como dito anteriormente, preferiram preencher o instrumento.

2 O CENTRO EDUCACIONAL DOM BOSCO

2.1 Dom Bosco

“Quando crescer, quero ser sacerdote para tomar conta dos meninos. Os meninos são bons; se há meninos maus é porque não há quem cuide deles”. (Dom Bosco)

A frase acima citada encontra-se no *hall* de entrada do Centro Educacional Dom Bosco (CEDB), logo abaixo de uma reprodução de seu retrato em tamanho ampliado. Não só aí, como também por toda a unidade, é possível encontrar frases de cunho religioso.

Figura 1 – Imagem de Dom Bosco no Hall de entrada da unidade.



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Mas por que o nome Dom Bosco? Fazendo um breve recorte histórico, busco aqui apresentar um pouco da vida deste santo e de seu envolvimento com a educação de jovens. João Melchior Bosco⁶ nasceu em Castelnuovo d'Asti, na Itália, em 1915. Ficou órfão de pai

⁶ Dados retirados de sites da internet. Disponíveis em: <<http://www.db-piracicaba.com.br/dombosco/index.asp>>; www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/dom-bosco/index.pho. Acessados em 07 de Novembro de 2012.

aos dois anos e enfrentou dificuldades financeiras com seus irmãos e mãe. Ficou conhecido por seu trabalho desenvolvido com crianças e jovens abandonados e em situação de risco. Além de padre, foi educador e criou o sistema preventivo de educação.

Conhecido por seus sonhos e premonições, João Bosco ainda criança havia tido um sonho profético no qual crianças brincavam e proferiam blasfêmias. Para calá-las, o jovem teria utilizado de socos e pontapés. É quando Jesus aparece e diz que ele deve conquistar as crianças através da bondade e do amor, e não por pancadas.

Teria sido a partir daí que o menino se dedicara ao estudo religioso, ingressando aos vinte anos no Seminário de Chieri e ordenado padre em 1841, aos 26 anos, quando se transfere para Turim.

Neste período, a Itália passava por transformações políticas e econômicas advindas da Revolução Industrial. Como resultado, havia um grande número de jovens sem família e abandonados na cidade grande. A igreja católica mantinha na época uma obra chamada oratório, destinado a estes jovens e que oferecia educação, lazer, alimentação e catequese. Bosco fundou um oratório, em 1841, em Turim.

Bosco não ficou conhecido apenas pelo trabalho preventivo de cunho religioso. Atuou também politicamente em um período em que Estado e Igreja católica passavam por conflitos e buscavam separação. Tinha amizade com pessoas influentes, políticos italianos e com os papas Pio IX e Leão XIII.

O padre buscou organizar uma associação religiosa, que não foi possível devido às questões políticas da época. Assim, orientado pelo ministro Umberto Ratazzi, organizou uma sociedade de cidadãos que se dedicavam às atividades educacionais realizadas pelos oratórios na sociedade civil. Esta sociedade, nomeada São Francisco de Sales, formou salesianos (jovens que fizeram votos religiosos de castidade, pobreza e obediência) que atuavam nas escolas católicas para meninos e jovens.

Dom Bosco deixou como herança aos salesianos e à sociedade o sistema preventivo, um método educacional baseado na razão, religião e bondade e que propunha a presença constante dos educadores entre os jovens. Utilizava-se da educação como meio de salvação. A juventude pobre e abandonada foi a missão deste religioso. Dedicou-se a eles através da fé, da educação e da profissionalização, ajudando-os a tornarem-se jovens cidadãos

honestos e bons cristãos. Faleceu em 1888, aos 72 anos, deixando como legado as instituições salesianas, disseminadas na América e na Europa. Foi beatificado em 1929 e canonizado em 1934 pelo Papa Pio XI.

2.2 Do *menor* ao adolescente – mudanças de concepções

Para compreender o surgimento do Centro Educacional Dom Bosco, foi necessário realizar um resgate histórico da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor do Ceará (FEBEMCE), compreendendo como e com quais objetivos (explícitos e ocultos) surgiram.

Numa retrospectiva legal sobre o atendimento ao “menor”, com a Nova República advém a Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964, que criava a Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM), executada pela FUNABEM e em âmbito estadual pelas FEBEMs, no estado do Ceará denominada FEBEMCE.

Fruto de um período nada amoroso com o povo desta nação, a FUNABEM surgiu na história de nosso país em 1964 para substituir o falido Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Com discurso de renovador, de colocar mais uma vez nosso país junto àqueles mais civilizados, a FUNABEM pregava a proteção da infância e da juventude que se encontrava em situação de risco e, ao mesmo tempo, controlava aqueles que representavam um risco social, uma ameaça à segurança pública.

Deste grupo faziam parte os menores de 18 anos integrantes de famílias que não possuíam condições financeiras de garantir os quesitos básicos de existência. Com o discurso de salvar as crianças e adolescentes desprotegidos e aqueles que, por terem cometido crimes, saíam da condição de vítima, as FEBEMs (Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor) receberam inúmeras crianças e adolescentes entregues pelos próprios pais na esperança de um futuro melhor.

O filme *O contador de história* relata a história real das dores, angústias e superações de Roberto Carlos Ramos que, por volta dos seis anos, durante a década de 70, foi entregue pela mãe (lavadeira que cuidava sozinha de nove filhos) para a FEBEM de Minas Gerais, pensando ela em transformá-lo em um “doutor”.

No filme é exibida uma propaganda semelhante à veiculada na televisão da época mostrando os “benefícios” que a FEBEM traria às crianças carentes. Assim dizia:

Para que as crianças tenham futuro, elas precisam de cinco coisas: o F de fé, o E de educação, o B de bons modos, o E de esperança e o M de moral. Sabe onde elas vão encontrar tudo isso? Na FEBEM. Aqui as crianças carentes terão a chance de se tornar homens de bem, terão a chance de se tornar médicos, engenheiros, advogados. FEBEM, mais uma vitória do nosso governo.

A mãe, entusiasmada com a possibilidade de mudar o futuro de seu filho, acorda de madrugada, veste o garoto e vai entregá-lo na FEBEM, sem nem mesmo poder se despedir dele. Roberto deixou de ser criança e tornou-se “menor⁷”, e enquanto a criança precisava ser cuidada, abrigada, o “menor” deveria ser retirado do convívio social para proteger a sociedade. No decorrer deste filme, é apresentado o modo como as crianças e os adolescentes eram tratados e diferenciados.

Vasconcelos⁸ (2003, p.170) mostra que, de acordo com a FUNABEM, já era estabelecida a expressão “menor desassistido” nas instituições. São abrangidas duas categorias nesta nomenclatura: a de “menor carente”, da qual fazem parte menores de dezoito anos que “em virtude do não atendimento de suas necessidades básicas e da ausência ou incapacidade dos pais ou responsáveis, se encontram em situação de abandono total ou de fato, ou estão sendo vítimas de exploração” e o “menor de conduta anti-social”, menores de dezoito anos que “infringem as normas éticas e jurídicas da sociedade” (MPAS/FUNABEM, 1978, *apud* VASCONCELOS, 2003).

Entender esta diferenciação de conceito se torna importante para compreendermos as condutas adotadas na instituição pesquisada que, a princípio, atendia os menores carentes e, posteriormente, os menores de conduta antissocial.

Conforme Lima (2010, p.25) este período denominado assistencialista foi regido pela Doutrina da Situação Irregular, introduzida pelo Código de Menores Mello Matos, posteriormente substituído pelo Código de Menores de 79 que rompia com o modelo de

⁷ Termo utilizado na época para referir-se àqueles que eram menores de idade, utilizado comumente para referir-se às crianças e adolescentes em conflito com a lei.

⁸ Rejane Batista Vasconcelos, assistente social que trabalhou mais de 20 anos em unidades de atendimento e de internação no estado do Ceará, atuando, inclusive, no Centro de recepção e triagem Marieta Cals e que produziu dissertação sobre infância e adolescência pobre, relacionadas à história da FUNABEM e FEBEMCE.

tratamento penal indiferenciado⁹ adotando um regime de tutela. Nesta, cabia ao Juiz de Menores fixar as medidas que achava mais apropriada ao ato cometido. No entanto, é preciso considerar os avanços emergidos por esta doutrina, principalmente o de “substituição da noção retributiva e punitiva de pena pela de medida de assistência e proteção seguida pelo incremento dos instrumentos estatais necessários para tanto” (LIMA, 2010, p. 26).

A Política Assistencialista perdurou até os anos 2000 baseada no Código de Menores Mello Mattos, de 1927, e pelo Código de Menores, de 1979 a 1990, quando foi decretado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

No intuito de melhor demonstrar o funcionamento destas instituições, trago relato de Vasconcelos (2010, p.29) sobre o atendimento no Centro de Recepção e Triagem Marieta Cals, que deu origem ao CEDB:

As crianças e os adolescentes que para lá fossem encaminhados passavam pela triagem, para qual a lei assegurava o prazo de noventa dias, findos os quais se deveria ter um parecer técnico em que se indicava pela permanência do “menor” na internação para ser submetido à reeducação, à ressocialização e posterior reintegração na família e comunidade, ou em que se autorizava seu imediato retorno à família. O destino do interno ficava nas mãos da equipe técnica da unidade, que poderia anuir ou não ao seu desejo de voltar ao lar, assim como o de sua família. Ao parecer da equipe técnica punha-se o despacho do Juiz de Menores, que, recordo, quase nunca contrariava e expressão do desejo técnico.

Assim foram sendo desenvolvidas as atividades relacionadas ao “menor” e às crianças em situação de risco até fins do século XX. Vasconcelos (2010, p.27) fala ainda das denúncias realizadas pelas mídias “ora com indignação, ora com complacência” sobre os maus tratos acometidos contra as crianças e os adolescentes internos. A imagem negativa que foi sendo constituída destes espaços foi tamanha assustadora que muitas vezes, ainda de acordo com a autora, foi utilizada como meio de ameaça, de repressão às crianças. Era comum, na época, pais ameaçarem seus filhos em troca de bom comportamento. Eram frases do tipo “se ajeite não que lhe mando pra lá (FEBEMCE), aí você vai ver o que é bom” (VASONCELOS, 2010, p.27). Como poderia então este ser um lugar que substituíria a família ou que “reeducava” pessoas?

A segunda metade da década de 80 foi marcada pelos debates em torno das políticas destinadas às crianças e adolescentes. Estes debates envolveram não só as questões

⁹ Doutrina do Direito Penal do Menor que diferenciava menores de idade de adultos apenas pela atenuação da pena.

jurídicas como também o governo e a sociedade civil, culminando no Fórum Social Permanente de Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA). Esta mobilização teve peso nas composições de dispositivos legais como a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Esta legislação pôs fim à Doutrina de Situação Irregular e deu início à Doutrina de Proteção Integral, de garantia dos direitos destes sujeitos. De acordo com Shecaira (2008, p.43 *apud* LIMA, 2010, p.27) esta doutrina trouxe os seguintes avanços: (i) diferenciação entre o adolescente vitimizador e vítima; (ii) reconhecimento da condição peculiar da criança e do adolescente de pessoa em desenvolvimento; (iii) abolição de termos estigmatizantes, como “menor”; (iv) crianças e adolescentes sendo vistos como sujeitos de direito; (v) criação do Sistema de Garantia de Direitos; (vi) prioridade absoluta para criança e o adolescente em todos os níveis da sociedade e do Estado.

Mesmo com todas estas modificações legais, o que temos visto é um paradoxo entre o que se diz e o que é posto em prática. Mesmo assim, é válido ressaltar as tamanhas modificações de tratamento dado às crianças e adolescentes. Com 22 anos de existência, o ECA ainda não é contemplado na íntegra, no entanto, tê-lo é um meio de exigir que sejam cumpridas suas determinações. O que não está na lei não pode ser cobrado.

A partir de todas estas modificações legais e em meio a todas as discussões da forma de tratamento oferecida à criança e ao adolescente, a FEBEMCE foi suprimida pelo Decreto nº 25.697 de 29 de novembro de 1999, sendo extinta em definitivo em 02 de janeiro de 2000. De acordo com Vasconcelos (2003, p.123) “sua extinção decorreu da necessidade de se readequar a política de assistência à infância deste Estado, propalavam os dirigentes”.

A política de proteção da criança e do adolescente, no Ceará, continuou sob a responsabilidade e execução da Secretaria do Trabalho e Ação Social do Estado, através de duas coordenadorias: Coordenadoria da Proteção Social e Medidas Sócio-Educativas e Coordenadoria da Assistência Social.

Em 2006, em comemoração aos 16 anos do ECA e a partir de uma elaboração coletiva entre órgãos governamentais, entidades e especialistas que atuam em defesa dos direitos destes sujeitos, foi apresentado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, que surge com o objetivo de

determinar o que deve ser feito no “enfrentamento de situações de violência que envolvem adolescentes enquanto autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas” (SINASE, 2006, p.13).

O SINASE (2006) é um documento que determina o mínimo necessário para que as práticas estaduais e municipais se harmonizem com a legislação vigente no Sistema de Garantia de Direitos. Apresenta como princípios (p.26-34):

1. respeito aos direitos humanos;
2. responsabilidade solidária da família, sociedade e Estado pela promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente;
3. a visão dos adolescentes como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades;
4. prioridade absoluta para a criança e o adolescente;
5. observância do princípio da legalidade;
6. respeito ao devido processo legal;
7. excepcionalidade e brevidade na aplicação da medida socioeducativa, em especial, na de privação de liberdade;
8. incolumidade, integridade física e segurança;
9. respeito à necessidade do adolescente na escolha da medida aplicável;
10. utilização, o tanto quando for possível, dos serviços da comunidade;
11. atendimento especializado do adolescente com deficiência;
12. municipalização do atendimento;
13. descentralização político-administrativa;
14. gestão democrática e participativa;
15. corresponsabilidade no financiamento do atendimento;
16. mobilização da opinião pública no sentido de fomentar a participação dos diversos segmentos da sociedade.

Em 2009, a Associação Brasileira dos Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP) elaborou e discutiu um projeto lei de execução de medida socioeducativa, que foi decretada Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, instituindo o SINASE e regulamentando a execução das medidas socioeducativas para adolescentes que praticaram algum ato infracional. A lei é dividida em três títulos, assim

ordenados: Título I – Do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Título II – Da Execução das Medidas Socioeducativas e Título III – Disposições Finais e Transitórias.

A presente lei define:

1. disposições gerais sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo;
2. competências das três esferas governamentais (União, Estados, Municípios);
3. o Plano de Atendimento Socioeducativo, que deve ser elaborado pelas três esferas incluindo: diagnóstico da situação do SINASE, as diretrizes, os objetivos, as metas, as prioridades e as formas de financiamento e gestão das ações de atendimento para os dez anos seguintes;
4. Programas de Atendimento Socioeducativo que devem ser elaborados por Estados e Municípios e inscritos nos respectivos conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente;
5. o modo como serão realizadas as Avaliações e o Acompanhamento da Gestão do Atendimento Socioeducativo;
6. a responsabilização dos Gestores, Operadores e Entidades de atendimento;
7. o Financiamento e as prioridades;
8. a Execução das Medidas Socioeducativas: disposições gerais, procedimentos, direitos individuais, Plano Individual de Atendimento (PIA), a atenção integral à saúde de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, as visitas, os regimes disciplinares e a capacitação para o trabalho;
9. Disposições Finais.

Cabe ressaltar que não há um capítulo que trate especificamente da Educação, de seus moldes, na aplicação de medidas socioeducativas, mas a contempla em artigos como:

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

Ou quando se refere aos programas de Privação de Liberdade (Capítulo IV, Seção III): “art. 15. São requisitos específicos para a inscrição de programas de regime de

semiliberdade ou internação: I - a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência”.

De acordo com a lei nº 12.594/12, é de competência do Estado: art. 4º - inciso III – “criar, desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação”. Assim, a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social através de suas coordenadorias de Proteção Social Especial e Célula das Medidas Socioeducativas tem, de acordo com Célula das Medidas Socioeducativas (2009, p.10) a função de:

Coordenar e executar as ações técnicas e administrativas nas áreas de proteção integral e medidas socioeducativas, garantindo a assistência ao adolescente em conflito com a lei [...] e proteção social integral à criança e ao adolescente que se encontram sob custódia do Estado, inclusive as vítimas de violência e exploração.

Portanto, o Centro Educacional Dom Bosco é gerido e mantido pelo Governo do Estado a partir dos órgãos supracitados e regido pelas Leis nº 8.069/90 (ECA), pelo SINASE 2006 e pela Lei nº 12.594/12. No entanto, durante as pesquisas realizadas pude perceber que muito ainda falta para que estes centros funcionem da forma que a legislação exige.

Prova disso foram os recentes acontecimentos em unidades de internação do Ceará como rebeliões e assassinato de interno. O jornal Diário do Nordeste¹⁰ em uma reportagem publicada em sua versão *on line* em 08 de novembro de 2012 traz informações sobre maus tratos aos adolescentes internos através de relatos da Relatoria dos Direitos Humanos à Educação da Plataforma Dhesca Brasil, que visitou duas instituições de privação de liberdade (Centro Educacional Dom Bosco e São Miguel). A relatora, Rosana Heringer, chamou atenção para a superlotação das duas casas. O CEDB, por exemplo, que tem capacidade para 60 adolescentes, encontrava-se com 160 na ocasião da visita.

A relatora afirma ainda que, conforme denúncias dos pais que foram recebidos pela mesma na sede da Defensoria Pública, são comuns os casos de violência, falta de acesso a informações sobre os filhos e o não cumprimento do prazo para realização de audiências para revisão do tempo de internação dos jovens. No âmbito referente à educação, a relatora põe em questão o modo como a educação está sendo oferecida nas unidades de internação. A

¹⁰ Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=1201332>>, acessado em 08 de Novembro de 2012.

mesma relata que não há salas de aula e nem professores suficientes para atenderem a demanda e, como resultado, os adolescentes não têm carga horária diária que deveriam.

Ainda de acordo com a relatora, tudo isso pode ser resultado da seleção e não formação adequada de instrutores, do baixo número de profissionais para atender a demanda e das frequentes violações dos direitos destes adolescentes. No entanto, gostaria de refletir sobre o outro lado desta situação, que são os socioeducadores (instrutores).

Mesmo levando em conta o fato da condição peculiar de desenvolvimento destes adolescentes, é frequente também a violência (física e verbal) destes para com os instrutores. Não que isto justifique as ações cometidas pelos socioeducadores, mas é preciso considerar as condições típicas do trabalho desta categoria. Quero deixar claro que sou avessa a qualquer forma de agressão de ambas as partes, no entanto, acredito ser preciso estabelecer diálogo com as faces que compõem este quadro para que seja possível a busca de soluções.

É necessário ouvir o que os profissionais destas unidades têm a dizer, assim como o que querem os adolescentes. No próprio SINASE (2012) é estabelecido que se desenvolva junto com os adolescentes o Plano Individual de Atendimento (PIA), que seria um instrumento de “previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” que deve ser elaborado pelos técnicos com a efetiva participação dos adolescentes e de sua família. O que não acontece.

Na verdade, mudam-se os nomes e os modos, mas as ações ainda se assemelham às do século passado. São todos senhores dos destinos de uma vida que pertence a todos, menos ao dono. Todos decidem o que lhe é melhor e apropriado com o discurso que os jovens não sabem o que querem da vida e o que fazer dela. Foram raros¹¹ os momentos desta breve retrospectiva histórica das leis direcionadas às crianças e adolescente em que estes sujeitos foram ouvidos. Ninguém os pergunta o que querem, o que pensam e planejam para o futuro. Apenas executam o que acreditam ser o melhor.

¹¹ Faço ressalva ao processo de elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente que teve uma diferenciada e efetiva participação destes sujeitos.

2.3 O Centro Educacional Dom Bosco (CEDB) – um pouco de história

No prédio onde atualmente está estabelecido o CEDB funcionava o Centro de Recepção e Triagem Marieta Cals – CRT/CEMC (inaugurado em 1976) com a função de receber e atender crianças e adolescentes do sexo masculino que se encontravam em situação irregular¹² (de acordo com o Código de Menores Mello Mattos¹³).

Figura 2 - Placa inaugural do Centro de Recepção e Triagem Marieta Cals



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Observando a clientela atendida pelo centro neste período, foi possível perceber uma consonância com o que diz o código acima citado, tendo em vista que o mesmo não fazia diferenciação entre o menor-vítima e o menor-agressor. As medidas fixadas ficavam a critério do Juiz de Menores, que levava em conta a situação do “menor” e seu discernimento quanto ao ato cometido.

O CEDB já existia e funcionava no prédio onde atualmente localiza-se a Escola Integrada 2 de Maio, locada a um quarteirão do atual prédio. Em 1980 as crianças e adolescentes em situação de risco que não haviam cometido nenhum ato antissocial e que se encontravam no CEMC foram transferidos para o CEDB. Já o CEMC continuou funcionando, mas recebendo apenas os adolescentes encaminhados pela Delegacia de Segurança e Proteção ao Menor. Os adolescentes que haviam cometido homicídios ou latrocínios eram

¹² Crianças que estavam em situação de abandono, carência e conduta antissocial, incluindo os deficientes mentais (LIMA, 2010, p.24).

¹³ O Código de Menores Mello Matos de 1927, que foi posteriormente incorporado ao Código de Menores de 1979, dá início à Doutrina da Situação Irregular, que rompe com o modelo de tratamento penal indiferenciado, distinguindo crianças e jovens de adultos (LIMA, 2010, p.24).

encaminhados pelo Juiz de Menores para uma ala específica do Instituto Penal Paulo Sarasate/IPPS, não ocupando o mesmo espaço físico dos adultos.

Portanto, o CEDB surgiu com os mesmos preceitos (mas não do mesmo modo) do religioso que lhe dá nome, para “cuidar” de crianças abandonadas que se encontravam em situação considerada de risco, oferecendo educação, lazer e alimentação. Tudo muito belo, mas será que funcionava assim mesmo?

Em 1983 as crianças e os adolescentes que eram atendidos pelo CEDB foram transferidos para a Cidade Hortigranjeira - CHJ, em Maracanaú. Assim, o CEDB passou a receber, junto com CEMC adolescentes autores de ato infracional menos grave. Paralelamente, em 1982, os adolescentes que eram levados ao IPPS passaram a ser encaminhados (e transferidos) para a Colônia Agrícola do Amanari¹⁴, em Maranguape. Em 1986 é inaugurado, no bairro Jardim União – mesmo onde se localizavam o CEDB e o CEMC - o Centro Educacional São Miguel, que passou a receber os adolescentes que cometiam ato infracional grave (homicídios e latrocínios).

Em 1990 o prédio onde funcionava o CEDB foi cedido, em regime de comodato, para a Secretaria Estadual de Educação para a instalação da Escola 2 de Maio – que funciona no mesmo prédio até os dias atuais.

Os adolescentes em conflito com a lei que estavam internos no CEDB foram transferidos para o CEMC, agora denominado apenas Centro Educacional Dom Bosco, sendo extinto a nomenclatura CEMC. O Centro passou a atender adolescentes sentenciados com semiliberdade e em situação de internação provisória.

No ano 2000 o CEDB passou a atender apenas os adolescentes em regime provisório, sendo aqueles de semiliberdade transferidos para a nova unidade - Centro de Semiliberdade Mártir Francisca/CSMF. Em 2002 foi inaugurada a unidade Patativa do Assaré que atendia adolescentes em internação provisória e para onde os adolescentes que se encontravam no CEDB foram transferidos. O CEDB continuou atendendo adolescentes de sanção¹⁵ e recebeu adolescentes sentenciados com internação vindos do Centro Educacional São Francisco/CESF. Em 2006 ficou definido que o CEDB atenderia adolescentes entre 12 e 15 anos que se encontravam em regime de cumprimento de sentença de internação ou sanção.

¹⁴ Neste período recebeu nova nomenclatura – Centro Educacional São Miguel.

¹⁵ A sanção é uma medida adotada para adolescente que cumpria outra medida (semiliberdade, liberdade assistida) e que a descumpriu.

Atualmente o CEDB atende adolescentes em conflito com a lei, entre 12 e 16 anos¹⁶, do sexo masculino, sentenciados pelo Juiz da Infância e da Juventude. Atende integralmente, em regime de internação, adolescentes envolvidos com a prática de ato infracional de natureza grave, encaminhados por ordem judicial, e sentenciados por descumprimento da medida, com permanência máxima de 90 dias.

2.4 O CEDB hoje

2.4.1 Condições físicas

Para compreender o funcionamento desta instituição e principalmente como a educação é vista e valorizada (ou não) neste espaço, busquei olhar “por dentro” do centro, conhecendo de perto os órgãos que o compõem, suas funções, e o trabalho em conjunto que permite o funcionamento adequado deste corpo.

Não venho aqui mostrar apenas dados exibidos pelos órgãos mantenedores, nem tão pouco expor apenas o que as leis e projetos políticos exigem, mas também aproximar aqueles que não conhecem a realidade destes ambientes e seu funcionamento real, do cotidiano deste espaço que concentra cerca de 170 adolescentes contidos em dormitórios-celas, e como toda a equipe profissional consegue lidar com tantas expectativas, sonhos e frustrações de pessoas que estão em uma situação diferenciada de formação, com experiências de vida tão ricas e angustiantes ao mesmo tempo.

Antes de falar da área técnica, descrevo, sem as minúcias alencarinas, as sensações e visões pessoais do espaço pesquisado. O prédio da CEDB está localizado à rua Menor Jerônimo, 800 – bairro Jardim União, em Fortaleza/CE. Talvez, pessoas que por ali passam e desconhecem a existência desta rede¹⁷ de Unidades de Internação presente naquele

¹⁶ Esta informação diverge daquela que consta no site oficial da STDS, que diz que o público alvo do centro é adolescentes infratores, de 12 a 21 anos, do sexo masculino, sentenciados pelo Juiz da Infância e da Juventude por descumprimento da medida. Disponível em: <<http://www.stds.ce.gov.br/>>. Acesso realizado em 14 de maio de 2012. A informação de 12 a 16 anos está presente tanto no livro produzido pela Célula das Medidas Socioeducativas (STDS e Governos do Estado do Ceará) quanto nas informações fornecidas pelos técnicos do CEDB durante entrevistas. <http://www.stds.ce.gov.br/>. Acesso realizado em 14 de maio de 2012.

¹⁷ Neste mesmo bairro encontram-se instaladas quatro unidades de internação: Centro Educacional Dom Bosco, Centro Socioeducativo Passaré, Centro Educacional São Francisco e Centro Educacional São Miguel.

bairro, pouco desconfiemos do que se trata. Não há placas de identificação. Em sua entrada, o muro é baixo, sem presença aparente de policiais armados. Um pequeno portão azul, sempre sem cadeado todas as vezes que lá estive, dá acesso a outro portão, já maior, trancado e controlado por um porteiro. Aqui, já encontro familiares que aguardam em um espaço pequeno, mas repleto de diálogo, como se todos estivessem ali para bater um papo nas calçadas, como nas cidades do interior.

Figura 3 – Entrada do CEDB



Fonte: Lillianne Dantas (2012)

Não encontrei rostos chorosos, nem reclamações; apenas pessoas que conversavam sobre outras pessoas (seus filhos), mas com tamanha tranquilidade que nem pareciam estar onde estavam. Enfim, em nada lembra um espaço composto por pessoas que enfrentam tão sérios problemas sociais. Será que já estão habituados, ou acreditam que aquele é o melhor lugar para seus filhos estarem, crenças na segurança e nas possibilidades de ressocialização?

Pois bem, passo então pelo terceiro portão e estou no *hall* de entrada. Já à minha esquerda, encontro a imagem de Dom Bosco¹⁸, com um rosto sereno, um leve sorriso, dizendo-me que é preciso cuidar dos meninos. Deste *hall* tenho acesso a dois corredores: o da esquerda, onde ficam as salas das equipes técnicas e o da direita, onde ficam a sala da direção, que mantinha a porta sempre aberta (não sei se para receber ou para vigiar), a sala de revista, a secretaria e, logo adiante, o espaço onde os adolescentes recebiam suas visitas.

¹⁸ Representada na figura 1

Ao entrar no corredor que dá acesso à área técnica, fico frente a frente com alguém bem conhecido, de braços abertos, um lindo sorriso e todo iluminado. É a imagem de Cristo que me dá as boas vindas ao fim do corredor. Naquele vazio de pessoas, cada uma ocupando seus espaços dentro de suas salas, Ele está lá, preenchendo e dando força. Para aqueles que Nele não creem, não passa de uma imagem qualquer que decora o lugar; mas para quem crê, como eu, é uma mensagem de que realmente Ele está em todos os lugares.

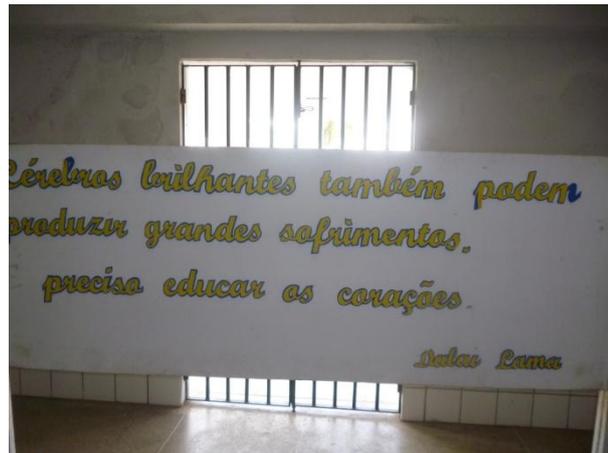
Figura 4 – Imagem de Cristo no fim do corredor esquerdo.



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Entre o *hall* de entrada e o corredor dos técnicos, há um portão, encoberto por uma placa de madeira, que dá acesso ao espaço destinado aos adolescentes. Olhando dali, não há quem diga que é um lugar que guarda tantas dores, tantas falas e silêncios. É tão lindo, tão tranquilo, com muito verde, um vento fresco, seria um lugar ideal para se passear com seu filho em um fim de tarde, salvo não estivesse entre grades.

Figura 5 – Portão de acesso ao espaço destinado aos adolescentes



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Este espaço é organizado de forma circular, assim todos se veem e são vistos. Vanconcelos (2003, p. 29), ao descrever este mesmo espaço durante o período que atuou como assistente social do então Centro Marieta Cals, em 1981, apresenta a mesma estrutura atual:

A parte interna do prédio onde funcionava a unidade de atendimento destinada à re-educação de crianças e adolescentes do sexo masculino, para a qual fui encaminhada, apresentava uma estrutura circular, à imitação de um panóptico. Os dormitórios dos internos, assim dispostos e expostos, asseguravam uma visibilidade invasiva e um maior controle por parte dos encarregados da vigilância dos que se encontravam privados de liberdade.

O que diferencia a descrição feita pela autora dos tempos atuais é a localização dos dormitórios. Nos moldes atuais o círculo se inicia, à esquerda, pela ala¹⁹VI onde ficam aqueles que precisam de proteção física. São jovens que cometeram atos condenados pelos outros adolescentes, como estupro ou assassinato de mulher. Seguindo a ordem do círculo, temos as salas de oficina, a sala dos professores, as salas de aula e a sala onde funciona um projeto da fábrica Pena²⁰ que será explicado posteriormente.

¹⁹ Como são chamados os espaços onde ficam os dormitórios dos adolescentes. O CEDB é dividido em seis alas.

²⁰ Fábrica de roupas e materiais de surf.

Figura 6 – Espaço de convivência dos adolescentes



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Figura 7 – Vista do círculo à direita



Fonte: Lilianne Dantas (2012)

Figura 8 – Vista do círculo à esquerda



Fonte: Lilianne Dantas (2012)

Existe uma divisão de andar neste espaço. Tudo que descrevi até então fica no piso superior. Descendo uns degraus, logo à direita do círculo, encontramos o portão que dá acesso à quadra esportiva e, em sequência, as outras cinco alas, cada uma com cinco dormitórios. No total havia 25 dormitórios, excluindo aqueles destinados ao isolamento (popularmente conhecido como “trancas”) e os dormitórios da ala VI.

Figura 9 – Parte inferior que dá acesso às alas



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Figura 10 – Uma das alas do CEDB (à esquerda ficam os dormitórios)



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Tentando facilitar a compreensão sobre as condições estruturais do CEDB, pretendo aqui descrever um pouco sobre os diferentes espaços que o compõem. Durante as visitas para diagnóstico da U.I tive acesso apenas a duas das alas (I e II), por determinação da direção. Isso porque há poucos dias os adolescentes das outras alas se comportaram de maneira “inadequada” e por isso estavam em contenção²¹. Os dormitórios que foram visitados se apresentavam limpos. A limpeza dos dormitórios é realizada pelos próprios adolescentes.

Cada dormitório comporta três adolescentes, tem camas de alvenaria, um espaço do banheiro, separado por uma mureta, que tem sanitário rente ao chão e o um bico de cano no alto do teto por onde sai a água para banho. A maioria dos dormitórios apresentava um número de adolescente maior do que o que suporta, resultado da superlotação²² da unidade. Havia, em média, seis adolescentes por dormitório. A maioria dos jovens, durante esta visita, estava confeccionando um artesanato de papel muito comum nas unidades. Eles constroem casas, parques de diversão, caminhões, cisnes, armários, tudo utilizando papel ofício colorido e cola. Nas alas também há um espaço de socialização, que é uma área coberta onde eles assistem televisão (em horários determinados). Em alguns dormitórios havia rádio portátil.

²¹ De acordo com a fala de alguns profissionais, durante a contenção os adolescentes não saem dos dormitórios para realizar nenhuma atividade oferecida (nem mesmo sala de aula). A contenção é uma forma de disciplina contra comportamentos inadequados dos jovens, como agressão física ou verbal aos socioeducadores, quebra dos dormitórios.

²² No período da pesquisa apresentava 170 adolescentes (mas tem capacidade para 60).

Quanto à ala VI (de isolamento), visitei apenas dois dormitórios, um separado do outro apenas pelas grades. Havia nove adolescentes divididos entre os dois dormitórios que apresentam as mesmas características físicas dos demais. Não foi possível conhecer a área de isolamento conhecida por “tranca” que, em U.I é utilizada como forma de punição e de “reflexão” do adolescente que cometeu algum ato em desacordo às regras da unidade.

A utilização deste espaço, que no CEDB é chamado pelos profissionais de “reflexão”, baseia-se na crença de que a solidão e a privação de atividade auxiliam uma meditação do jovem, confirmando o que Volpi (2001, p.53) questiona a “dimensão terapêutica” das prisões surgida no século XIX, que propõe a solidão como possibilidade de um encontro do indivíduo consigo e que efetiva uma revisão crítica de suas atitudes e que pode não ser funcional quando tratamos de adolescentes, tendo em vista que a solidão, por si só, não gera reflexão.

Sobre os espaços onde funcionam as oficinas (vime, marcenaria e artes plásticas) parecem ser apropriadas, com material suficiente. Além das oficinas, há uma sala de informática equipada com dez computadores novos (mas três encontravam-se em manutenção). No entanto, não estava em funcionamento, pois não havia profissional disponível para ministrar as aulas.

Figura 11 – Sala de oficina de marcenaria



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Figura 12 – Sala de informática



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

A unidade tem quadra de esporte, com aulas orientadas por um professor de educação física que, segundo relatos do mesmo, procura construir conhecimento neste espaço, apresentando outras modalidades de jogos (já que os adolescentes preferem jogar futebol), desenvolvendo a capacidade de trabalho em equipe, proporcionando também momentos de lazer. A quadra encontrava-se em bom estado de conservação, com cesta de basquete, bola e traves de futebol, além de arquibancada de alvenaria.

Figura 13 – Quadra de esportes



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Não há um auditório nem biblioteca, mas há uma sala de leitura (feita do aproveitamento de um espaço onde antes funcionava um banheiro) que possui poucos livros e revistas de histórias em quadrinhos os quais, segundo as pedagogas, são advindos de doação. Durante os dias em que lá estive não vi nenhuma atividade educativa sendo realizada neste espaço. Quando fiz o primeiro encontro com os adolescentes, este foi o local utilizado. Lembro-me que, enquanto encerrávamos a conversa, alguns adolescentes pegaram livros e revistinhas para ver, mas foram imediatamente impedidos pelo socioeducador.

Figura 14 – Sala de leitura



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Quanto à alimentação, é produzida na própria unidade, que possui uma cozinha na qual os funcionários trabalham em sistema de plantão. São fornecidas seis²³ refeições diárias aos adolescentes, que se alimentam, em sua maioria, nos próprios dormitórios ou nas salas de aula/oficinas. Há um refeitório, mas o espaço é bem pequeno, quente e escuro, e não comporta a quantidade de jovens (nem mesmo uma ala por vez). Portanto, alimentam-se ali somente os adolescentes que apresentam bom comportamento. Quanto à qualidade da comida, em conversas informais, percebi que nem funcionários, nem adolescentes sentem-se satisfeitos.

²³ Café da manhã, lanche, almoço, lanche, jantar e ceia. Muitos adolescentes brincam dizendo que vão para unidades apenas para engordar.

Figura 15 – Refeitório - entrada



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Figura 16 - Refeitório



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Não há um espaço próprio para os profissionais se alimentarem. Cada um tem seu refratário que é levado para cozinha pela senhora responsável pela limpeza. Cada profissional come dentro de sua sala de trabalho. A meu ver, além de não dar condições de qualidade de vida para o funcionário, perde-se um momento de união, de diálogo entre os técnicos, um momento que poderia ser útil e produtivo inclusive para o trabalho desenvolvido e para a interação do grupo.

Em relação ao espaço destinado às visitas, apesar de pequeno, é um lugar agradável (dentro das possibilidades), arborizado e ventilado. Há sempre um socioeducador acompanhando as visitas, no entanto é resguardada a particularidade das conversas; cada jovem fica num espaço mais afastado com seus familiares. Há bebedouro e banheiro.

Figura 17 – Espaço para visitas I



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Figura 18 – Espaço para visita II



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Quanto ao espaço pedagógico, há uma sala de professores (onde estes ficam isolados dos demais profissionais) com livros didáticos que podem ser utilizados nas aulas, banheiro e mesa de estudo e de alimentação. Próximo a esta sala encontram-se as salas de aula, que são pequenas, com estrutura física inadequada, mal iluminada e sem ventilação, com poucas cadeiras de madeira para os alunos e sem birô para o professor. São espaços sem resquícios de vida aparente. Em uma destas salas havia apenas duas cadeiras. Não é um espaço aconchegante, que dá vontade de entrar, conhecer. Foi comum encontrar, durante as visitas, os alunos encostados nos portões enquanto os professores ministravam as aulas.

Figura 19 – Sala de aula EJA II - A



Fonte: Lilianne Dantas (2012)

Dois portões separam o espaço destinado ao convívio dos adolescentes daqueles utilizados pelos técnicos: um fica na área destinada às visitas e o outro, como já citado anteriormente, próximo às salas dos técnicos.

Por todos os espaços é possível ler frases ligadas à religião, à motivação, à reflexão e às homenagens, como uma destinada às mulheres. Em nenhum momento presenciei a utilização, pelos adolescentes, do espaço comum que fica no centro da unidade e que é bastante arborizado.

2.4.2 A atuação técnica e suas reflexões sobre ressocialização

Para falar sobre a equipe de profissionais que se relacionam diretamente com os adolescentes, utilizarei a mesma divisão proposta por Lima (2010, p.80) que a separa em três grandes grupos institucionais: equipe técnica, equipe pedagógica (composta pelos professores, pedagogos e instrutores de ofício) e equipe de segurança.

2.4.2.1 A equipe técnica

A equipe técnica é formada por profissionais que atuam diretamente com o adolescente nas questões jurídicas, pedagógicas, psicológicas de saúde e assistência social. De acordo com o SINASE, lei nº 12.594/12 a composição técnica dos programas de atendimento deve ser composta por, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social e suas atribuições devem estar discriminadas no regimento interno da instituição. À equipe, de acordo com a Política do SINASE 2006 são atribuídas às funções de:

[...] planejar, coordenar, monitorar e avaliar os programas, projetos e ações em desenvolvimento no sistema socioeducativo; realizar diagnósticos, estabelecer metas gerenciais e pedagógicas, orientar metodologias e produzir avaliações, assessorando os dirigentes e promovendo as transformações necessárias.

O CEDB conta com uma equipe completa, porém insuficiente, nos moldes que prevê as diretrizes²⁴. Ela conta com duas pedagogas, dois psicólogos, duas assistentes sociais, uma advogada, um médico e uma auxiliar de enfermagem para atender uma demanda de 170 adolescentes, em média. Os profissionais de atendimento contam com o apoio de um ou dois estagiários, alguns contratados e outros exercendo trabalho voluntário (caso dos dois estagiários da assistência social).

Os técnicos têm formação compatível com a função que exercem e todos cursaram ou cursam uma pós-graduação. Exceto o médico, que ingressou no concurso de 1985, todos os outros são contratados pelo Estado através da Secretaria de Trabalho e

²⁴ De acordo com o SINASE 2006 a equipe técnica de internação, para cada 40 adolescentes, deve ser composta de: 1 diretor, 1 coordenador técnico, 2 assistentes sociais, 2 psicólogos, 1 pedagogo, 1 advogado, profissionais da saúde, educação, esporte, cultura, profissionalização, administração e lazer

Desenvolvimento Social (STDS). Toda a equipe é subordinada ao diretor da unidade e são responsáveis pela elaboração de relatórios de “acompanhamento” dos adolescentes, que muitas vezes só tem um contato com cada setor, quando chega à casa. Esporadicamente lidam com a realidade dos adolescentes, desconhecendo, muitas vezes, o que acontece no espaço que compartilham.

Os profissionais tem carga horária de 6h/dia e se intercalam para que, durante o horário comercial, todos os setores funcionem. Enquanto uma equipe trabalha no horário de 8 às 14 horas, a outra fica no horário de 11 às 17 horas.

Iniciarei esta descrição por aquele que rege toda a unidade, o diretor. Uma figura séria, de poucas palavras, que atua, de acordo com relato dos outros profissionais, a mais de vinte anos em centros de internação. Foram unânimes, nas falas dos técnicos, alguns de forma mais fervorosa outros mais contidos, a dificuldade de relacionamento com o mesmo e a desvalorização dos profissionais.

Ele é conhecido pela sua rigidez e rispidez. É de poucas palavras, aparentemente muito metódico e segue as normas à risca. Não estimula uma relação entre os profissionais e muito menos construiu uma relação dialógica com os mesmos. Não demonstra ser receptivo para ouvir as opiniões e sugestões dos profissionais. Alguns técnicos relataram ter medo de falar com ele. Alguns, inclusive, disseram que adoecem quando sabem que tem que tratar de um assunto particular com ele. Não foi possível realizar entrevista com o mesmo, assim como ter acesso ao regimento interno, pois nunca estava disponível para me receber durante o período das visitas.

No entanto, tenho que expor minha gratidão ao mesmo por possibilitar a realização desta pesquisa. Foram dias muito tumultuados, como descreverei a seguir, e algumas vezes tive que voltar sem coletar dados. Mesmo assim, ele buscou meios que garantissem, ao mesmo tempo, minha integridade física e a coleta de dados.

Conversei com pelo menos um profissional de cada uma das áreas buscando compreender o que pensam sobre o trabalho que desenvolvem e sobre a efetiva possibilidade de ressocialização oferecida pelo centro. Além disso, busquei verificar quais estão a par das legislações que regem o funcionamento da instituição.

Iniciarei com as falas de uma das assistentes sociais do setor social. Abro aqui um parêntese para contar sobre um fato que ocorrera neste dia e que fiquei sabendo através deste

setor. No momento da entrevista recebera a notícia de que um adolescente havia sido assassinado pelos colegas de dormitório durante a madrugada. De acordo com notícias vinculadas nas mídias²⁵ do dia o adolescente fora achado por volta das 5 horas da manhã com sinais de estrangulamento no Centro Educacional São Miguel (localizado próximo ao CEDB). No dia anterior ao crime, a instituição havia recebido visita do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Estas notícias, tanto da rebelião citada nos capítulos anteriores como a deste assassinato repercutem diretamente no comportamento dos adolescentes internos, que acabam por ficarem mais agitados. Aqueles que já trabalham algum tempo em unidades de internação afirmam que as rebeliões têm um efeito dominó; é como se os adolescentes disputassem entre si e, se uma casa faz, as outras também têm que fazer. Além disso, a proximidade das festas de fim de ano sempre deixam os adolescentes mais agitados e por isso é mais comum estas rebeliões ocorrerem neste período.

Todo este enredo me foi contextualizado pela assistente social, que já trabalha a cerca de seis anos em unidades e há quatro anos no CEDB. Ao relatar suas principais dificuldades em realizar o trabalho atribuído ao setor, ela põe em primeiro lugar a superlotação, seguida das dificuldades de diálogo com a gestão, o excesso de tarefas atribuídas ao setor e o número de profissionais que é insuficiente para a demanda da casa. Alega ainda que o pouco diálogo existente entre os setores impede a intersectorialidade e atribui esta falta de interação entre as equipes por ausência de estímulo da direção e pela sobrecarga de trabalho que cada setor tem.

A profissional continua afirmando que é difícil realizar um acompanhamento individualizado de cada adolescente devido à quantidade de jovens internos. O trabalho acaba se restringindo às questões burocráticas, como o preenchimento de formulário de identificação do adolescente, orientações, contato com as famílias e encaminhamentos para os demais setores. O acompanhamento individualizado só acontece em casos estritamente necessários.

²⁵Disponível em:

<<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2012/09/28/noticiasjornalfortaleza,2927865/adolescente-e-encontrado-morto-em-centro-educacional.shtml>>. Acessado em 30 de Setembro de 2012.

Ela relata ainda que não há autonomia para realização do trabalho, tendo em vista que o diretor tem sempre a palavra final e, devido ao seu vínculo empregatício ser instável, ela acaba por acatar as ordens. Partindo de sua reflexão sobre suas ações e suas limitações e pela falta de condições de desenvolver um trabalho mais eficiente e próximo daquilo que a lei define, ela não acredita, nestes moldes, nas possibilidades de ressocialização e comprova isso através de dados estatísticos que mostram o alto número de reincidência.

Atribui o número de reincidência não só às questões próprias da unidade, mas também pelas questões sociais e pela falta de acompanhamento/estrutura familiar. Ela relata diversos casos, como os de pais que apareceram cerca de quatro meses depois que o filho havia sido apreendido; de adolescentes que precisavam de acompanhamento psiquiátrico e que nenhum familiar havia comunicado; de uma mãe que tem 14 filhos, é usuária de drogas e que não acompanhava as audiências do filho por não ter dinheiro para o transporte. Em todos os casos, ela afirma sentir um distanciamento, uma falta de afetividade entre adolescentes e familiares.

O setor médico é composto por um clínico geral, que trabalha na instituição três vezes por semana, no turno da manhã. Ele também atua em outras duas instituições – São Miguel e São Francisco. No restante da semana, o acompanhamento é feito pela técnica de enfermagem. Ele atua em instituições desde 1985 e é o único profissional concursado.

Sua atuação é direcionada pra o atendimento clínico, consulta dos adolescentes, instrutores e atende à comunidade (família dos adolescentes). Afirma que, tempos atrás, realizava atividades educativas com os “menores”, mas que devido o aumento da demanda, resultado da superlotação, não é mais possível realizar este trabalho.

Segundo o mesmo, as doenças mais comuns entre os adolescentes são as respiratórias, as cutâneas, as sexualmente transmissíveis e distúrbios acometidos pelo uso de drogas. Cita também a necessidade de acompanhar aqueles que chegam feridos por armas de fogo ou arma branca (faca, punhal, canivete).

Ao realizar uma avaliação sobre o trabalho do centro na perspectiva da ressocialização dos adolescentes, ele acredita ser o melhor possível. Ressalta a importância do trabalho como terapia ocupacional, do foco atual dado à educação, das atividades de socialização e da integração da família. No entanto, destaca que os profissionais trabalham desmotivados devido à terceirização dos serviços e a instabilidade do emprego, à

superlotação, aos constantes atos de violência contra os socioeducadores por parte dos adolescentes. Esta desmotivação acaba por interferir na qualidade do serviço prestado, segundo o mesmo.

Outro ponto apresentado pelo médico foi o da redução da maioridade penal, da qual ele se diz a favor, justificando-se no discurso de que se o adolescente pode votar ele também pode ser punido por seus atos do mesmo modo que os adultos. O mesmo afirmou que esta redução possibilitaria o aumento da pena, o que diminuiria o uso de adolescente pelas organizações criminais que, segundo ele, utilizam os jovens devido às brandas punições, além de contribuir para a redução das reincidências.

Na psicologia, poucas foram as novidades. Muito do que foi relatado pela psicóloga coincidiu com as falas de outros profissionais, como a superlotação como maior empecilho para a realização de um trabalho eficiente e eficaz. Devido o grande número de adolescentes fica difícil realizar um acompanhamento com os mesmos, ficando restrito apenas aos casos mais graves que, na maioria, são indicados pelos socioeducadores.

A principal causa de atendimento é o transtorno causado pela abstenção do uso de drogas, muito embora também haja casos de transtornos psíquicos que precisam de acompanhamento especializado e tratamento medicamentoso. Nestes casos, o adolescente é encaminhado para um Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS).

De acordo com sua avaliação, o trabalho não é realizado em sua forma plena, o que dificulta o alcance dos objetivos do centro de ressocialização. Por isso, a atuação do setor de Psicologia muitas vezes se restringe ao acolhimento, orientação e encaminhamento aos demais setores. Aliás, este é o único momento de “trabalho conjunto” da equipe, os encaminhamentos. São raras as intervenções realizadas pela equipe de técnicos.

O setor jurídico é responsável pelo acompanhamento das audiências, cadastramento de sanções e internações, atendimento aos adolescentes e famílias para esclarecimentos dos processos e acompanhamento dos prazos. São esporádicos os projetos especiais. Segundo a advogada é muito complexo realizar atividades extras, pois o setor é sobrecarregado.

A advogada responsável pelo setor atua há cinco anos na unidade e relata que a maior dificuldade de desenvolvimento do trabalho é a superlotação, corroborando com as

demais falas. Além disso, a falta de estrutura técnica como telefone, fax, internet, recurso humano interferem na qualidade do serviço prestado. Inclusive na aplicação sistemática do SINASE e do ECA, que a mesma afirma conhecer.

Quanto à questão da intersetorialidade, a mesma afirma não existir nem mesmo reuniões entre os setores. Os momentos em grupo são destinados apenas para elaboração de pareceres. Na visão dela, fica impraticável um trabalho voltado para a ressocialização, mas ainda assim acredita que, posta em outros moldes, ela seja possível.

Os momentos de relação/interação entre equipe técnica e adolescente é mínimo e restrito aos atendimentos. Não é construída uma relação de afetividade, de confiança e não são realizadas atividades coletivas que possibilitem a integração do grupo.

2.4.2.2 A equipe pedagógica

2.4.2.2.1 Pedagogia

Conforme as determinações legais, os adolescentes em cumprimento de medidas de privação de liberdade devem ter acesso ao ensino formal. Como não há meios de locomover estes jovens diariamente às escolas, funciona no CEDB uma espécie de extensão da escola, na qual atuam professores contratados pela SEDUC, que devem seguir as orientações e determinações da mesma.

Esta atuação da SEDUC nas unidades é recente, tendo em vista que até pouco tempo os professores eram contratados e orientados pela STDS. Percebi que ainda há um processo de adaptação, tanto por parte da SEDUC, em compreender as particularidades de funcionamento destes centros educacionais, quanto por parte destes, que se veem obrigados a reestruturarem suas organizações e escalas de segurança. Segundo relato das pedagogas é

impossível atender à exigência²⁶ da SEDUC de oferecer aula diária de três horas para todos os adolescentes.

Parece que SEDUC e CEDB ainda não conseguiram se alinhar em um mesmo pensamento. As pedagogas informam que não há possibilidade de todas as alas assistirem aula, nem mesmo de colocar duas alas ao mesmo tempo compartilhando os mesmos espaços. Comumente elas são compostas por grupos inimigos e juntá-las poderia resultar em sérios conflitos. Como então contemplar as exigências legais e as questões de segurança da unidade? Ainda não houve consenso na resposta.

A parte técnica do setor pedagógico é formada por duas pedagogas, com carga horária de 6h/dia e uma estagiária, que tem carga horária de 4h/dia. Uma tem quatro anos de experiência em unidades e a outra um ano e seis meses. Ambas são contratadas pela STDS e são responsáveis pelo acompanhamento das atividades pedagógicas como as aulas, cursos e oficinas. Organizam calendários, cronogramas das aulas e as atividades festivas e religiosas. Produzem relatórios de acompanhamento dos adolescentes para encaminhamento aos juízes.

Exercem a interlocução entre STDS, SEDUC, unidade de internação, escola e professores. A escola que funciona dentro do centro é entendida como uma extensão da qual os alunos estão matriculados, CEJA Paulo Freire. As pedagogas recebem notas de avaliação e frequência dos professores e repassam os dados para a escola. É na escola que os professores realizam suas atividades de planejamento, em conjunto com os professores de outros centros e coordenação pedagógica.

Assim como os demais setores, o pedagógico também realiza um atendimento inicial com os adolescentes, preenchendo um formulário com dados sobre: nível de escolaridade, última série concluída, dificuldades em estudar e em aprender, importância do estudo para a vida do jovem, assuntos que gostaria de aprender, projetos de vida, experiências de vida, tudo informado pelo próprio adolescente durante o atendimento.

Porém, todas estas informações são desperdiçadas pelo setor. Os professores, por exemplo, não tem acesso a estas fichas, o que poderia ser norteador para o planejamento de suas atividades e aulas. As fichas parecem ser apenas um protocolo a ser cumprido. Ficam arquivadas na pasta do adolescente e não são avaliadas nem discutidas pela equipe. Este

²⁶ Baseada nas exigências legais do Ministério da Educação e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação referente à carga horária mínima para certificação.

atendimento inicial na verdade foca apenas a questão do nível de escolaridade para determinar em qual sala de aula o jovem será matriculado.

As pedagogas relatam como principais dificuldades do serviço: a superlotação, o excesso de atribuições, a falta de políticas públicas, a não unificação dos serviços prestados nas unidades²⁷, a falta de acompanhamento do adolescente egresso e a ausência de diálogo entre os setores que só se reúnem uma vez por mês para a elaboração dos pareceres técnicos.

Quanto ao trabalho desempenhado junto aos professores, as mesmas relatam que realizam o acompanhamento com cada educador através da verificação do planejamento, da dinamização das aulas, do acompanhamento dos adolescentes, sanando dificuldades de execução do planejamento. No entanto, em nenhum dos momentos que estive presente na unidade observei esta comunicação entre setor pedagógico e docentes. A meu ver, o distanciamento físico entre a sala da pedagogia e sala dos professores, por si só, se torna um empecilho para a interação destes profissionais.

2.4.2.2.2 *Corpo docente*

Realizar a pesquisa com este grupo específico foi o mais complicado, primeiro pela aversão por participar da pesquisa, todos pareceram pouco interessados em contribuir e segundo por eles não terem se disposto a responder às perguntas em forma de entrevistas, todos preferiram preencher os questionários aplicados, o que me fez perder um momento de aproximação e a oportunidade de expandir o diálogo com os mesmos para além das perguntas estabelecidas no instrumento.

A equipe docente é composta por seis professores, dos quais três são graduados em Pedagogia e os outros licenciados em História, Letras e Matemática. Dois deles afirmam ter capacitação em EJA. A maioria tem pouco tempo de experiência na área (entre um mês e três anos) e nenhuma capacitação específica para o público alvo.

²⁷ Considero não ser possível que esta unificação ocorra, tendo em vista as particularidades de cada centro, mesmo aqueles que atendem o mesmo público, apresentam uma diversidade resultado das diferenças das pessoas que os compõem.

A escola, que aplica a modalidade EJA, é dividida em quatro grupos: EJA I (alfabetização, 1º e 2º anos), EJA II²⁸ (3º, 4º e 5º anos), EJA III (6º e 7º anos) e EJA IV (8º e 9º anos). Portanto, o ensino oferecido na unidade é correspondente ao ensino fundamental. Os pedagogos ficam responsáveis pelo ensino nas salas de EJA I e II, enquanto os licenciados ficam com as turmas de EJA III e IV.

As turmas não têm aulas todos os dias e se organizam da seguinte forma: em uma semana uma turma tem aula três vezes; na semana seguinte ela tem aula duas vezes na semana. Por exemplo: se a EJA IV, na primeira semana do mês, tem aula na segunda, quarta e sexta pela manhã, na semana seguinte as aulas são na terça e quinta pela manhã. Portanto, não há condições de ser cumprida a carga horária exigida em sala de aula.

Nos dias em que os alunos não têm aula pela manhã, de acordo com o calendário²⁹ das atividades pedagógicas, eles devem estar em atividades na sala de leitura e nas aulas de informática³⁰, no entanto, em nenhum dos momentos que estive na unidade, vi as mesmas em funcionamento. No contraturno das aulas acontecem as oficinas e as atividades esportivas.

Para aproximar-me da visão dos professores quanto o trabalho educativo desenvolvido neste espaço, suas relações, dificuldades e opiniões, apliquei com o grupo um instrumento³¹ de diagnóstico exposto a seguir.

Os professores afirmam que a estrutura física das salas de aula é inadequada (pequenas, sem ventilação e mal iluminadas), faltam cadeiras e as poucas que tem são desconfortáveis. Eles reclamam ainda da falta de material didático, mas não especificam quais. Na sala dos professores, por exemplo, há uma boa quantidade de livros didáticos, no entanto, não sei afirmar se é suficiente.

²⁸ O EJA II é dividido em A e B. O A é destinado aos adolescentes da ala IV que não podem conviver com os demais. O EJA II B é para os demais adolescentes que compõem este nível de escolaridade.

²⁹ Ver cronograma em ANEXO B.

³⁰ Não havia professor. O que fora contratado recentemente foi devolvido para a STDS pelo diretor, pois o mesmo não achou o método de trabalho do professor adequado (de acordo com as falas do setor pedagógico)

³¹ Ver APÊNDICE E.

Figura 20 – Sala de aula EJA II - B



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Quanto ao salário, todos foram unânimes em declararem-se insatisfeitos com o valor, e reivindicam receber uma porcentagem extra referente ao risco de vida que correm devidos o público e o local onde trabalham. Mas, contrariamente ao que esperava, afirmam estar satisfeitos com o trabalho; apenas um confirma suas reclamações sobre as condições de trabalho e se diz insatisfeita.

Ao falarem sobre suas expectativas de futuro, todos apontam para questões profissionais como passar em concurso público³², receber do governo investimento para qualificação profissional específica para atuação em U.I, fazer mestrado e alcançar melhorias das condições de trabalho.

Sobre as questões específicas de sala de aula, metade do grupo afirmou ter como referencial teórico as concepções freireanas e a outra metade diz basear-se em livros, revistas, textos, o que, a meu ver, demonstra um despreparo destes profissionais por confundirem referencial teórico com recursos metodológicos. A professora de Linguagem afirma que além de utilizar Paulo Freire, utiliza-se das concepções da aquisição da escrita de Emília Ferreiro, empregando o construtivismo.

No entanto, quando falam de suas metodologias de ensino, nenhum expõe qualquer semelhança com as concepções freireanas. Todos afirmam utilizar-se de aulas teóricas expositivas sustentadas em recursos como livro didático, vídeos, músicas, filmes e textos diversificados. Nenhum trouxe aspectos como diálogo, conhecimento do aluno,

³² Os professores são selecionados pela SEDUC como contrato temporário de dois anos.

experiências de vida, relação do conteúdo com os interesses dos educandos, significação do conhecimento ou partir das falas dos adolescentes para planejamento das atividades.

O mesmo pode ser observado no modo como os jovens são avaliados: a partir de uma avaliação individual do aluno e através das provas bimestrais. Nenhum aponta quais especificidades são observadas nesta avaliação individual, nem tão pouco como atribuem notas. Alguns disseram utilizar também a frequência do aluno, no entanto acredito ser complexo utilizá-la como recurso de avaliação tendo em vista que estar em sala de aula independente da vontade do aluno. O adolescente não tem a opção “não vou para a aula hoje”, os que faltam, na maioria das vezes, são devido doença ou por estarem em contenção.

Ao expressarem suas dificuldades quanto ao trabalho, todos afirmam que a falta de interesse e de fé dos alunos em si mesmos prejudica o desenvolvimento do trabalho, já que os alunos não aparentam entusiasmo com as aulas. Discutirei melhor sobre isso no terceiro capítulo, no entanto faço aqui uma relação desse desestímulo por parte dos adolescentes com dois motivos: um pela sua experiência negativa e sem significado com a escola anterior à da unidade, e em segundo devido à metodologia aplicada por estes professores, que, aparentemente, reproduz características do ensino tradicional.

Quanto suas relações com os demais atores que compõem esse sistema, os professores descrevem que com a direção a relação é de cordialidade, afirmam que o diretor se faz presente quando necessário; com as pedagogas a relação é amistosa, baseada em orientações e apoio para a realização das atividades; com o demais técnicos alguns afirmam nem conhecê-los enquanto outros dizem que é uma relação distante; com a família dos socioeducandos não há relação, não existem atividades nem momentos de interação entre professores e família e por fim, consideram boa sua relação com os adolescentes, baseada na conquista e na amizade.

Sobre a ressocialização dos adolescentes, todos alegam acreditar que esta seja possível, o que é positivo para a construção do trabalho pedagógico. No entanto, fazem ressalva sobre o modo como está sendo realizado este processo e destacam a importância de que aconteçam mudanças quanto à estrutura do trabalho desenvolvido na unidade.

Mesmo já tendo trabalhado em unidades de aplicação de medida de internação de adolescentes em conflito com a lei, aproximar-me da realidade do CEDB, mesmo que por tão pouco tempo, permitiu-me diferenciar as práticas pedagógicas e as relações que ocorrem

nestas unidades. Enquanto o trabalho pedagógico nas unidades de internação provisória³³, nas quais lecionei, desenvolviam atividades compactas e breves (mas não menos questionadoras) baseadas em projetos temáticos; na unidade de medida de internação (como o CEDB) o foco é voltado para as questões de conteúdo, com realização de provas, atribuições de notas, tendo em vista o período que os jovens ficam internos e as questões de certificação.

2.4.2.2.3 Profissionalização

De acordo com os Parâmetros Socioeducativos contidos no SINASE (2006, p.76) o trabalho de profissionalização deve:

[...] possibilitar aos adolescentes o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão e a compreensão sobre a forma de estruturação e funcionamento do mundo do trabalho. Juntamente com o desenvolvimento das competências pessoal (aprender a ser), relacional (aprender a conviver) e a cognitiva (aprender a conhecer), os adolescentes devem desenvolver a competência produtiva (aprender a fazer), o que além de sua inserção no mercado de trabalho contribuirá, também, para viver e conviver numa sociedade moderna.

Baseadas nestas propostas, as unidades devem proporcionar aos adolescentes capacitações profissionais que atendam a estas exigências e levando em conta as necessidades do mercado de trabalho e os interesses dos adolescentes. Educação e profissionalização, neste contexto, devem ir além de apenas aprender a fazer, de saber um ofício, mas também estar por dentro do mundo do trabalho compreendendo suas formas de atuação na sociedade.

São comuns as falas que convergem para a crença do trabalho como meio fundamental de ressocialização. Na verdade, tanto na fala dos técnicos quanto dos próprios adolescentes, este processo depende fundamentalmente de se ter uma profissão e um emprego.

Todas as unidades de internação realizam oficinas profissionalizantes. No entanto, diferente do que propõe o SINASE 2006, estas atividades são ofertadas aos adolescentes sem ouvir seus interesses. É o que as instituições responsáveis acreditam ser o melhor para eles.

³³ Medida na qual os adolescentes ficam internados 45 dias por determinação do juiz ou aguardando audiência.

Figura 22 – Atividade na Fábrica da Pena no CEDB



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental (INDESA) e com o objetivo de promover a educação, incluindo ações de ensino profissionalizante direcionadas para a formação, capacitação e qualificação empreendedora são proporcionadas oportunidades de cursos profissionalizantes em quatro áreas: caixa de papelão, jardinagem, construção civil e pintura e textura de parede. Todos os cursos são certificados, duram oitenta horas, são divididos em uma parte teórica e outra prática e possuem material próprio (apostila, camisas, material para as aulas práticas).

Os cursos não acontecem ao mesmo tempo, são divididos por períodos, um só acontece depois que o anterior for finalizado. A escolha dos participantes é feita pelo diretor que utiliza critérios como bom comportamento, interesse do adolescente e tempo de permanência na unidade. Durante o período de visita estava sendo ministrado o curso de jardinagem.

Figura 23 – Curso de jardinagem – INDESA



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

Durante o período desta pesquisa a STDS lançou, em 22 de outubro, um projeto que integra família, adolescente e profissionalização. O objetivo é que os internos e familiares produzam peças de vime e tecelagem para serem comercializadas nas lojas da CEART – Central de Artesanato. Os cursos seriam orientados pelos profissionais do CEART. Desta forma, as famílias e os adolescentes teriam a oportunidade de aprender um ofício e de gerar renda. O CEDB foi um dos centro contemplados pelo projeto.

Por fim, chamo atenção para um trabalho que os adolescentes produzem individualmente, sem orientação da unidade, e que parece ser pouco valorizado. São as atividades manuais de colagem, utilizando apenas papel e cola e que representam partes de mobília da casa, brinquedos, produzidos para presentear seus familiares.

Figura 24 – Brinquedo de parque de diversão feito por um dos jovens



Fonte: Lilianne Dantas (2012).

2.4.2.3 A equipe de segurança

Composta pelos socioeducadores, tem a função de “preservar a integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários” e de desenvolver tarefas relacionadas às atividades pedagógicas (SINASE, 2006, p.50). São eles, portanto, que tem o contato mais prolongado e direto com os adolescentes e, por vezes, são os que mais se envolvem em situações de conflito com aqueles.

Estes conflitos são bem mais comuns do que os que as mídias costumam divulgar, como nos casos das recentes rebeliões ocorridas no Centro Patativa do Assaré. Durante a pesquisa, foram várias as vezes que não pude desenvolver as atividades diretas com os adolescentes devido ao número reduzido de socioeducadores presentes na unidade. Em um dos dias, enquanto a casa deveria ter dezessete socioeducadores, havia apenas oito para um grupo de cento e setenta adolescentes. Alguns haviam pedido desligamento da função e outros simplesmente não foram trabalhar.

Conforme relatos dos profissionais, a relação entre socioeducadores e adolescentes estava cada vez menos afetuada. Era comum ouvir queixas dos socioeducadores quanto às agressões físicas e verbais promovidas pelos adolescentes. O médico da unidade inclusive ressaltou a quantidade de profissionais adoecidos pelo trabalho que desenvolvem, além disso, contam com a instabilidade do emprego (tendo em vista que são contratados temporariamente) e os baixos salários, que os obrigam a buscar serviços extras para complementação de renda, além da própria periculosidade do serviço.

De acordo com o Monitoramento do Sistema Socioeducativo do Ceará (2011, p.53) os adolescentes se reconhecem como agressores:

Os adolescentes reconhecem, ainda, que cometem violência contra os instrutores educacionais, mas alegam que, na maioria das vezes, são violências verbais, geralmente xingamentos e, nos casos mais graves, quando usam violência física, o fazem para revidar agressões e humilhações sofridas. Entre os instrutores, 62,5% alegam sofrer violência por parte dos adolescentes. Estas informações [...] revela os centros educacionais como ambientes hostis, que em nada favorecem processos socioeducativos que pretendem enfrentar a violência.

Do outro lado, mães de adolescentes internos denunciam os maus tratos dos socioeducadores contra os socioeducandos. Como citado no início deste capítulo, mães foram ouvidas pela relatora do Direito Humano à Educação da Plataforma Dhesca Brasil e afirmaram que seus filhos sofrem agressões físicas, xingamentos e agressões verbais vindas dos socioeducadores.

Muitos instrutores utilizam como justificativa destas agressões uma resposta às agressões que sofrem por parte dos adolescentes, o que gera um clima de hostilidade. Além disso, as capacitações destes profissionais são pouco frequentes e a grande rotatividade dificulta ainda mais o monitoramento das ações. É fato que a Célula de Medidas Socioeducativas pune aqueles que comprovadamente agrediram um interno além de não permitir a recontração dos mesmos para atuação em outra unidade.

Ainda sobre as capacitações, estas deveriam ir além de especificações sobre o modo como o trabalho deve ser desempenhado, como também promoverem uma cultura de paz e de respeito a partir de reflexões sobre conceitos pré-estabelecidos. Muitos ainda creem nas penalidades, na agressão como forma de “aprendizagem” e seus atos passam a ser “justificados” pela total descrença na ressocialização dos adolescentes.

Deste modo, a violência não pode ser tolerada dentro das unidades, nem a cometida pelos adolescentes, nem a praticada pelos socioeducadores. Além disso, é preciso desconstruir a ideia de punição como recurso de “educação”. De acordo com o Monitoramento (2011, p.61) “a prática punitiva como forma de resolver conflitos não é muito eficaz, na medida em que reforça com os adolescentes uma forma pouco dialógica de vivência em coletivo”.

3 CURRÍCULO EM EJA

Neste capítulo abordo a questão curricular a fim de verificar sua dinâmica na prática pedagógica do Centro Educacional Dom Bosco analisando o que é estabelecido como imprescindível no processo de ensino aprendizagem de jovens e adultos. Para tanto, vejo como necessária uma breve discussão sobre as concepções e definições de currículo a fim de compreender o poder deste sobre a prática docente.

Em seguida exponho as Propostas Curriculares da EJA – 1º Segmento com intuito de apresentar o norte do planejamento escolar para esta modalidade. Finalizando este capítulo, discuto sobre para quem o currículo é elaborado e exponho o currículo adotado no CEDB.

3.1 Currículo: um território desconhecido ou conhecido de poucos?

Em um ponto a literatura sobre currículo se assemelha: a dificuldade de se definir este termo. Os autores discorrem sobre as questões históricas demonstrando as diferentes formas de entendê-lo, baseadas na interpretação dos estudiosos. Pedra (1997, p.30) trata sobre a polissemia do termo, demonstrando que seus significados dependem também dos momentos históricos e das escolas diferenciadas. Cada significado está relacionado a uma ênfase dada a um determinado elemento, como conteúdo, experiências, atividades, entre outros.

Durante a apresentação do livro de Goodson (2008, p.7), Tomaz Tadeu da Silva alerta para algumas importantes considerações antes de buscar definir o currículo:

1. O currículo não pode ser visto como algo fixo, mas como um artefato social e histórico;
2. O processo de organização e seleção do conhecimento escolar não é desinteressado, nem imparcial, ainda menos puro e inocente;
3. “O currículo não é construído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”;
4. “[...] o currículo está constituído para ter efeitos (tem efeitos) sobre as pessoas”;

5. Não se pode confundir currículo com matérias.

É intrínseca a relação sociedade e currículo. Enquanto uma determina o outro, esta a mantém através da reprodução do desejável. De acordo com Pedra (1997, p.52):

Toda sociedade define o que é conhecimento válido. Assim, o conhecimento que se apresenta no currículo seguramente será aquele que a sociedade sancionou como desejável ou necessário. Está claro que por tal sociedade não se pode entender algo sem endereço e fisionomia. Ela se mostra e se materializa nos grupos sociais que em seu momento histórico assumem posições de poder.

O autor esclarece que o currículo é determinado por aqueles que detêm o poder em determinados espaço e período histórico. Não há uma audição daqueles que vivem o currículo em sala de aula. Pedra (1997, p. 48) aborda autores como Bourdieu e Althusser para expor o poder embutido no currículo a partir da seleção do conhecimento válido, tendo em vista que esta é feita pela classe dominante, impondo seus valores, hierarquizando os saberes e mantendo as divisões sociais de classes.

Pedra (1997, p. 37) destaca ainda as influências as quais o currículo se submete, como o tempo e o espaço sociais de sua construção. No entanto, o autor apresenta, entre outras dimensões relacionadas ao currículo, um aspecto comum: “[...] o currículo é o modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares”. O autor completa afirmando que (PEDRA, 1997, p.45):

Qualquer currículo traz a marca da cultura na qual foi produzido. Por tal razão é que se pode entender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos que constituem as disciplinas. O currículo também abriga as concepções de vida social e as relações sociais que animam aquela cultura.

Complementando esta concepção, Silva (2008, p.10) afirma que o currículo vai além da representação ou da expressão dos interesses sociais, mas também produz identidades e “subjetividades sociais determinadas”. “O currículo não apenas representa, ele faz”.

Pedra (1997, p. 45) apresenta uma reflexão de Durkheim frente ao papel da escola nesta perspectiva de currículo: a de moldar os indivíduos conforme a imagem estabelecida socialmente. São então instituições conservadoras. Paulo Freire também questiona este meio de “construção” dos sujeitos definindo este ensino como educação bancária, centrada no

conhecimento produzido nas academias, em um indivíduo (professor), desconsiderando o conhecimento produzido das vivências e experiências dos alunos.

Compreendo assim que, ao longo dos tempos, as diferentes significações de currículo convergem para uma seleção do conhecimento, o qual deve ser formador de determinado tipo de indivíduo e mantenedor das relações de poder.

Goodson (2008, p. 22) alerta para a necessidade de diferenciar o currículo escrito do currículo como atividade em sala de aula afirmando que “a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável”. De fato, a simples existência de um currículo não “condena” a prática docente, e um pode ser oposto ao outro. No entanto, outras ferramentas vem sendo aplicadas no contexto educacional a fim de garantir sua aplicação, como a política avaliativa brasileira.

Arroyo também aponta para a diferença entre estas duas formas de currículo (2011, p.16):

[...] nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática, incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procura de explicações e de sentidos a tantas vivências e indagações desestruturantes que chegam dos próprios mestres, dos educandos e da dinâmica social, política e cultural.

É preciso refletir não apenas sobre o currículo, mas também sobre o modo como a prática pedagógica é posta: o professor apenas reproduz ou planeja considerando as questões particulares do grupo ao qual se propõe? Nesta perspectiva, Moreira (1999, p. 81) reflete a importância do currículo ainda na formação docente. Pouco se tem observado de alterações curriculares para contribuir com uma formação voltada para o multiculturalismo, para as diferentes vertentes educacionais. Fica difícil exigir dos educadores uma prática voltada para transformação social enquanto os professores ainda são formados para um público do passado.

A formação dos professores precisa ser reestruturada, repensada. Moreira (1999, p. 87) aponta aspectos importantes a serem discutidos e implementados, entre estes destaca a necessidade de o professor estabelecer elos entre “o conhecimento escolar e o conhecimento e os significados que os estudantes trazem consigo”. Deste confronto é possível construir um

ambiente estimulador, criativo, onde o conhecimento torna-se significativo para o aluno e para uma transformação social.

Arroyo (2011, p. 13) aponta para algumas mudanças que vem ocupando espaço nas diretrizes curriculares: a autonomia dos professores em sala de aula e no ensinar-aprender, a diversidade sendo reconhecida nestes conhecimentos curriculares e a aceitação do conhecimento a partir das vivências.

O autor relaciona também o currículo com a escola, afirmando que “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2011, p.13). Por isso é tão normatizado e também politizado, inovado e ressignificado. Prova disso são as inúmeras diretrizes curriculares atendendo às diversidades, mas também se pondo como configuração política de poder.

Nesta perspectiva de atender às diversidades, a formação do professor também é influenciada, tendo em vista que se faz necessário um novo profissional. Toda esta renovação curricular abala os conceitos tão comuns do currículo que foi sendo incorporado como “um núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar” (ARROYO, 2011, p.15).

E isso pode sim abalar o poder que vem dominando desde sempre a constituição do currículo, produzido para garantia da dominação-subordinação, no qual os conhecimentos da diversidade não eram tidos como válidos.

Acredito estarmos em um momento de embate entre o que é posto no currículo e o que é realmente necessário e válido quando tratamos das experiências em sala de aula. Ainda há uma verdadeira cultuação dos conteúdos, parecendo serem inquestionáveis, no entanto, há um bombardeio de propostas para a reconstrução deste conteúdo, para a formação de um currículo flexível e para a autonomia do professor, contrapondo-se a uma política avaliativa que impõe a transmissão de conteúdos em prazos determinados para que a educação seja “avaliada”, pontuada, para uma classificação e ordenação da qualidade do ensino.

Como resultado desta política avaliativa adotada pelos últimos governos, temos uma segregação das escolas, definindo os futuros dos alunos. Arroyo apresenta a seguinte constatação (2011, p.50):

Os sistemas, as escolas e os professores são classificados em bem-sucedidos ou malsucedidos. De um lado, os merecedores de destaque, louvor pelos êxitos na transmissão e nas aprendizagens de competências que trarão o progresso e o futuro da nação. De outro lado, os merecedores de reprovação, vergonha por não terem tratado com profissionalismo conteúdos e rituais sagrados do bem ensinar e bem aprender **competências necessárias para o progresso** [Grifos meus].

O autor continua refletindo sobre o impacto desta política sobre os adolescentes pobres das escolas públicas e da EJA. É como se dessem a eles a “oportunidade” de ascensão ou fracasso através da educação, e isto está diretamente relacionado ao desempenho nestas avaliações nacionais. O futuro próspero é garantido quando o aluno prova ter aprendido as sequências de conteúdo. Já os que não foram exitosos estão fadados ao fracasso, a permanecerem na pobreza e no desemprego.

Se o currículo por si só não vem mais garantindo a manutenção das relações de dominação x subordinação, cria-se um sistema que continua por priorizar o conhecimento socialmente válido, garantindo a aplicação de um currículo conteudista. E isso é mais uma vez comprovado pela atual política nacional de avaliação que vem ressacralizar os conteúdos e as habilidades mensuráveis tendo como objetivo o desenvolvimento da nação. A partir desta política, o controle sobre o trabalho pedagógico acaba por aumentar já que os mesmos também são avaliados e classificados.

Concordo com Arroyo quando trata do currículo como um “território de disputa” que vem navegando entre a maré do currículo intocável e a maré do currículo conjunto, em uma disputa entre a ciência salvadora e a libertadora.

Na perspectiva da libertação, que anda conjuntamente com a transformação, encontramos nossos adolescentes. Enquanto se ouve nos corredores, seminários, palestras e debates sobre os adolescente em conflito com a lei que sua “salvação” está na educação, contraponho a partir de uma perspectiva baseada em reflexões de autores como Freire e Arroyo, que pensam na educação como reconhecimento de si como sujeito social e de suas possibilidades de mudança sem, contudo, acreditar que apenas a vontade do adolescente em mudar gera transformação. É preciso sair deste ritual sagrado imposto pelos currículos e trazer para a escola a realidade.

Quando Gabriel O Pensador expõe na música *Estudo Errado* o seguinte trecho: “O que é corrupção? Pra que serve um deputado? Não me diga que o Brasil foi descoberto por

acaso! [...] Não me faça decorar as capitâneas hereditárias!” compreendo que não há uma defesa contra o ensino de conteúdos (e também não é isto que proponho), mas sobre quais os conteúdos selecionados, sua relevância social, o modo como são discutidos em sala. Por que não discutir sobre o que havia por traz da descoberta, ou o porquê da divisão do país em capitâneas invés de obrigar os jovens a decorar os nomes de cada uma? É um ensino sem significado.

Consequentemente o que vemos como resultado é o aumento assustador das relações fracassadas entre adolescentes, crianças e a escola. Elas estão perdendo significado e importância na vida dos nossos jovens. Não há motivação para ir à escola. Enquanto a educação continuar sendo utilizada como meio de treinamento, sem considerar os interesses dos sujeitos envolvidos, de nada adiantará a elaboração de tantos currículos que “atendem” às diversidades.

3.2 As Propostas Curriculares em EJA

“E eu sei que o estudo é uma coisa boa, O problema é que sem motivação a gente enjoa, O sistema bota um monte de abobrinha no programa, Mas pra aprender a ser um ignorante (...), Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre, Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste”.

(Gabriel, O Pensador)

Segundo o Paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) citado no SINASE (2006, p.60): “[...] toda pessoa nasce com um potencial e tem direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver o seu potencial as pessoas precisam de oportunidades. O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: as oportunidades que tem e as escolhas que fez”.

As pessoas se constituem ao longo da vida a partir de suas experiências e relações sociais, primeiramente na família e na comunidade onde está inserida e, posteriormente, na escola (ou deveria ser). Falar sobre oportunidade e escolha acaba por balancear o pensamento que se faz sobre o que e como uma pessoa se tornou o que é. É corriqueiro ouvir de profissionais que atuam em unidades de internação (U.I) que o adolescente em conflito com a lei se tornou o que é por escolha própria, muitas vezes induzindo às questões naturais, de índole. É como se um mundo de boas oportunidades estivesse a seu dispor, mas este preferisse sempre as escolhas ruins.

Sugiro esta reflexão para que possamos ver o adolescente não só como vítima de um sistema capitalista injusto, nem tão pouco como um sujeito fruto de suas más escolhas. Reconhecê-lo como indivíduo social é um importante passo para a construção de uma educação significativa dentro das U.I. É preciso aproximar-se deste sujeito, olhá-lo de perto, conhecer suas perspectivas, motivações, ambições, desafios, fraquezas, a fim de promover uma educação verdadeiramente transformadora.

Nesta perspectiva, a educação acaba por ter um pesado fardo quando tratamos de adolescentes em conflito com a lei. Muitas são as propostas de atividades a serem desenvolvidas com este público, mas o ensino formal é considerado o carro chefe no processo de ressocialização destes sujeitos. Candau (1999, p.29) discute sobre o ressurgimento de uma crença no poder redentor da educação, denominada de messianismo pedagógico que afirma “serem a mudança nos sistemas educativos e a renovação pedagógica os eixos fundamentais para a superação de todos os problemas”.

Para discutir sobre o que se ensina e o que se aprende nas salas de aula dos centros socioeducativos refletindo sobre que mudanças este processo gera (ou não) é preciso aproximar-se do que se propõe para o trabalho específico com o público da EJA³⁴.

Por tratar de um grupo com características escolares e de vida diferenciadas daqueles que percorrem o caminho esperado do ensino-aprendizagem escolar, este precisa ter propostas específicas para atender suas necessidades e promover transformações.

Apresento, nas linhas que se seguem, as Propostas Curriculares em EJA – 1º Segmento (2001), documento que deve (ou deveria) servir como base para a elaboração de um

³⁴ Tendo em vista que esta modalidade é adotada nas unidades de internação do estado do Ceará.

currículo prático. Primeiramente tratando do público alvo desta modalidade, o documento o define assim (2001, p. 167):

Jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade anterior detêm uma grande quantidade de conhecimentos sobre fenômenos naturais e sobre a dinâmica social, econômica, política e cultural do mundo contemporâneo. Elaboraram esses conhecimentos ao longo de suas experiências de vida e trabalho, tendo já desenvolvido estratégias que orientam suas condutas e hipóteses interpretativas relacionadas aos mais diferentes aspectos da realidade. [...] Com o acesso a novas informações e vivenciando novas experiências, os jovens e adultos podem ir constantemente modificando a compreensão que têm do mundo à sua volta.

Assim, o que se pode notar é que são pessoas que já trazem consigo conhecimentos adquiridos a partir de suas experiências e necessidades de vida. Com os adolescentes em conflito com a lei não é diferente. Além disso, são pessoas que nunca tiveram acesso à escola ou passaram por experiências fracassadas com a mesma. Vejo também que a educação não se apresenta como redentora, mas como geradora de reflexões e de mudanças de visões que podem (ou não) gerar transformações.

Quando se trabalha com este público algumas especificidades devem ser consideradas, como: a heterogeneidade de idade, de escolaridade, de experiências de vida, de aprendizagem, sua instabilidade emocional, seu afastamento do convívio social e familiar, uma experiência diferenciada de privação de liberdade. Como então construir uma relação de ensino e aprendizagem neste contexto?

As Propostas Curriculares da EJA surgiram de uma proposta curricular advinda da Organização Não Governamental Ação Educativa que atua na área de educação e juventude. Foram elaboradas por uma equipe técnica com experiência na área em parceria com outras instituições e resultaram de um longo processo iniciado na década de 90, contando com a participação de atores de todo país (através de avaliações e pareceres) e do governo, em seminários promovidos com a finalidade de discuti-las (Propostas Curriculares da EJA – 1º segmento, 2001, p.7).

Surgem das experiências e práticas vivenciadas por educadores que passam a ser compartilhadas e organizadas em forma documental a fim de subsidiar a “elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos [...] adaptados às realidades locais e necessidades específicas que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas” (Propostas Curriculares da EJA – 1º

segmento, 2001, p.5) e de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas educativas com jovens e adultos.

Não se trata de um documento que deve ser seguido e aplicado como tal em salas de aula, mas utilizado como norte e base para a construção de um trabalho pedagógico contextualizado às realidades e anseios de seu público. “Elas não constituem um currículo, muito menos um programa pronto a ser executado” (Propostas Curriculares – 1º segmento, 2001, p.14), mas um instrumento de apoio.

As propostas correspondem ao primeiro segmento da EJA que contempla as quatro primeiras séries do ensino fundamental. São divididas em três áreas: língua portuguesa, matemática e estudos da sociedade e da natureza.

O documento orienta o educador a realizar uma caracterização dos educandos e do plano didático³⁵ (pensando no público – ex: pessoas que estão em processo de alfabetização). A cada área, são propostos conteúdos e objetivos, além de planos de atividades, materiais necessários e estratégias de avaliação.

Mesmo sendo distribuídas nacionalmente pelo Ministério da Educação (MEC), não devem ser adotadas como um modelo limitador, engessado, mas com a flexibilidade própria desta modalidade. Para tanto, os educadores devem planejar suas ações pedagógicas não apenas seguindo as propostas, como também considerando as especificidades de seu público, pensando em questões regionais, as particularidades dos sujeitos (como a condição do adolescente interno), considerando seus conhecimentos e observando as necessidades de adaptações/recriações destas propostas.

Baseiam-se no ideário da Educação Popular, destacando o valor educativo do diálogo como fundamento educativo, do reconhecimento do saber que os educandos possuem relacionando-o ao conhecimento científico. Assim, não se fundamentam apenas em questões conteudistas, mas as relacionam com o cotidiano dos indivíduos, propõem reflexões e tratam de questões como valores, política, cidadania, participação social, atitudes, pensando no indivíduo com agente social. Além disso, não partem de um sujeito para o outro, mas de uma

³⁵ É o plano organizado de ações visando atingir algum objetivo que considera as estratégias e os recursos a serem utilizados, o tempo necessário e as etapas a serem percorridas.

construção coletiva, na qual educando e educador são sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Uma proposta curricular deve ser um subsídio para educadores desenvolverem planos de ensino adequados aos seus contextos, avançando no detalhamento de conteúdos e objetivos educativos, permitindo uma variedade grande de combinações, ênfases, supressões, complementos e formas de concretização.

Esta ideologia pode ser notada nos objetivos gerais e específicos expostos nas Propostas Curriculares. Em todos, o foco encontra-se no educando e não nos interesses do educador, buscam relacionar o conteúdo ao seu uso prático no cotidiano, valorizando as capacidades individuais dos sujeitos. Promove problematizações, reconhecimento de si, de seus valores e saberes, uma análise crítica da realidade e de sua ação no mundo.

Isto pode ser observado inclusive nos verbos utilizados para definição dos objetivos: reconhecer, conhecer, participar, observar, interpretar, compreender, comentar, aplicar, analisar, discutir, exprimir, reconhecer-se, empregar, desenvolver, mostrando uma relação constante do conhecimento científico com o conhecimento dos educandos e os colocando agentes da construção (ampliação) de seus conhecimentos.

De acordo com Saul (2008, p.120), o currículo, numa concepção freireana, trata-se de política, da teoria e da prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. É ele quem dá base à ação escolar, mas não a determina nem a limita. A escola (seus profissionais, educandos, educadores, comunidade escolar) deve fazer parte deste currículo, na sua construção para a aplicação cotidiana.

Relacionando este currículo com as práticas educativas, de acordo com as Propostas Curriculares da EJA (2001, p.210):

O currículo constitui um primeiro nível de planejamento da atividade educativa, na medida em que nele se estabelecem objetivos gerais e seus desdobramentos em objetivos específicos. Nessa perspectiva, ele é uma ferramenta essencial para orientar a ação do educador e a coordenação de sua ação com a de outros educadores envolvidos no mesmo programa. A efetividade do currículo na orientação das ações, entretanto, exige sua tradução num plano mais concreto, com definições quanto a estratégias e encadeamento de etapas, a que chamamos aqui de plano didático. É do professor a maior responsabilidade com relação à elaboração desse plano, pois ele deve estar em condições de ir calibrando-o durante sua execução, ou seja, realizando os ajustes necessários mediante a avaliação constante de seu andamento.

Logo este currículo não “cai do céu”, nem tão pouco deve ser imposto ou proposto de modo vertical (ou não deveria), nem emergir de uma “dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacotes’ para serem executados” (SANTIAGO, 1998, p.41), mas por aqueles que fazem parte cotidianamente da realidade deste ensino. Tão pouco pode ficar estagnado, sendo repetido ano após ano, mas sim estar em contínuo processo de reflexão, avaliação, modificação. Desta forma, o currículo deve resultar do diálogo entre os diversos campos do conhecimento e do confronto de interesses dos grupos que compõem a sala de aula.

Complementando este conceito, o currículo é fruto de uma sociedade e de seus interesses. Ainda conforme as Propostas Curriculares em EJA (2001, p.15) “Qualquer projeto de educação fundamental orienta-se, implícita ou explicitamente, por concepções sobre o tipo de pessoa e de sociedade que se considera desejável”. Corroborando com este pensamento “O currículo é o lugar onde esses princípios gerais devem ser explicitados e sintetizados em objetivos que orientem a ação educativa” (Propostas Curriculares em EJA, 2001, p.15).

Um aspecto fundamental na construção de uma prática transformadora por parte do educador é o reconhecimento do conhecimento que o educando traz consigo. Não se pode partir apenas daquilo que é proposto a ser ensinado, mas também basear-se na realidade e nos interesses e conhecimentos que seus alunos apresentam. É preciso trazer a realidade para a sala de aula. Para tanto, o professor precisa aproximar-se dos jovens (questões socioculturais, linguagem, assuntos de interesse, perspectivas de futuro) e construir uma relação de afetividade e confiança com estes, utilizando-se do diálogo como principal ferramenta de conhecimento e troca de experiências.

Tudo isso implica numa reformulação das práticas pedagógicas adotadas que, muitas vezes, reproduzem uma visão tradicionalista de ensino centrada na figura do professor como único detentor de conhecimento. Para tanto, o educador precisa estar provido de uma autonomia para a elaboração de currículos diversos. As propostas mostram o que deve fazer parte do ensino de jovens e adultos. No entanto, não desconsidera as particularidades de cada grupo e ressalta a importância dos educadores as considerarem.

A educação oferecida na modalidade EJA é corriqueiramente marcada pela má qualidade no ensino, resultado de uma visão discriminatória sobre o público alvo. Isto não parece ser muito diferente com os adolescentes em conflito com a lei. Há uma sensação de

que esta educação é sempre deixada em último lugar, são mínimos os recursos investidos. Tomo como exemplo as instalações físicas das salas de aula do CEDB e os poucos recursos materiais oferecidos para a efetivação de estratégias interessantes aos jovens, além da desvalorização profissional. Esta escola não é vista como prioridade e a educação ofertada parece ser desinteressante.

As propostas curriculares propõem então que haja uma aproximação entre o currículo escrito e o currículo vivenciado e este elo só é possível a partir de uma postura adotada pelo educador. Paulo Freire (1986, p.7) reflete sobre o educador transformador indicando que este deve “assumir o compromisso com uma sociedade mais justa desenvolvendo sua ação pedagógica dentro e fora da escola conhecendo, porém, os limites da educação no conjunto geral das práticas sociais”. Vejo então que não se pode por na educação e no trabalho pedagógico toda a responsabilização de uma mudança social, e esta visão é muito presente nos centros educacionais.

Mas é fato que mudanças estão ocorrendo neste processo pedagógico, nessa forma de relacionar o currículo às questões cotidianas, a dar significado aos conhecimentos. As próprias Propostas Curriculares apontam para esta mudança quando afirmam que “um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa” (Propostas Curriculares da EJA – 1º segmento, 2001, p.31). São pequenas conquistas que vão gerando mudanças no modo de se construir o conhecimento em sala de aula.

3.3. Currículo para quem?

“Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida, Discutindo e ensinando os problemas atuais, E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais, Com matérias das quais eles não lembram mais nada”.

(Gabriel, O Pensador).

A juventude brasileira vem sendo estigmatizada pela sociedade, escola, família, mídia como grupo de sujeitos sem expectativas (perspectivas) de futuro, imediatistas e consumistas, pouco preocupados com a construção do próprio futuro. Comumente os jovens são responsabilizados pelo fracasso nas relações, inclusive nas questões escolares. Isto redime o sistema de suas responsabilidades e do não cumprimento da obrigação de oferecer condições de desenvolvimento a estes indivíduos.

Arroyo (2011, p. 226) traz uma constatação feita por uma professora sobre os adolescentes de hoje: são Outros. Como então podemos continuar oferecendo uma escola antiga para Outros jovens? No trecho da música *Estudo Errado* citado acima, é exposto esta constatação de que a escola de hoje é a mesma de sempre.

Os adolescentes são Outros, mas a escola é a mesma. A ordenação escolar não está composta para estes Outros adolescentes. É um esqueleto velho para um corpo novo. Então, torna-se mais cômodo e simples apontar para os jovens e culpabilizá-los pelos fracassos escolares a propor e realizar mudanças concretas nos sistemas escolares.

Os adolescentes de que trato nesta pesquisa são os filhos do povo, exibidos na mídia como responsáveis pelo aumento da violência, representantes de uma imagem negativa de atraso, desinteresse, indisciplina e de desrespeito à vida. Mas quem está respeitando a vida deles? O governo fala de uma inclusão social através da escolarização, mas “a escolarização não dá conta da erradicação da miséria de mais de vinte milhões nela atolados, entre eles milhões de adolescentes e jovens” (ARROYO, 2011, p.228).

Proponho que façamos uma análise sobre um caso exposto durante as visitas no CEDB. Um adolescente que não tem casa, não tem família, que vive na rua, que não construiu relações sociais edificantes, que não experimentou o que é ser respeitado, que vê a escola como um espaço inútil, no qual nada se aprende, é apreendido, sentenciado, e quando é liberado volta para a mesma situação social que vivia antes de ser apreendido. Não há acompanhamento, nem soluções. E a educação “salvará” a vida deste adolescente?

Os currículos dizem preparar os adolescentes e jovens para o futuro. Mas que futuro é esse que não vem sendo construído no presente? Paulo Freire propõe a educação como processo de emancipação humana a serviço da transformação social, mas não põe apenas nela a responsabilidade destas mudanças.

Os adolescentes não se reconhecem nas escolas, não se veem nela representados e muito menos encontram significados, o que influencia na falta de motivação para continuar frequentando-a. Como resultado, os adolescentes chegam cada vez mais cedo na modalidade EJA. Arroyo (2011, p. 223) alerta que os professores não sabem o que fazer com estes jovens que “são rejeitados, reprovados no Ensino Fundamental, que carregam percursos escolares e humanos truncados”. Estes são os mesmos jovens que formam a escola nos centros educacionais.

Arroyo (2011, p.224) busca compreender quem são estes Outros adolescentes que frequentam as escolas. Mesmo não se tratando diretamente dos adolescentes em conflito com a lei, sua “definição” se assemelha de veras aos jovens sentenciados do CEDB. O autor assim os descreve (2011, p.224):

[...] são os mesmos vistos como um incômodo nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais, até nas famílias. São os adolescentes e jovens objeto de reportagens negativas da mídia e das ocorrências policiais. Até os destinatários de programas de assistência, de reeducação moral, de integração na ordem, de capacitação para não caírem na sobrevivência informal. São os destinatários dos programas de emprego que lhe abram alguma perspectiva de futuro. As famílias, a mídia, os governantes e a sociedade coincidem: são Outros porque sem futuro, sem lugar.

O autor continua sua reflexão discutindo sobre a importância de reconhecermos estes adolescentes além da indisciplina e do descaso em sala de aula. Este olhar além do espaço escolar pode fazer com que estas imagens estigmatizadas sejam superadas.

A questão é que muitos professores acabam por internalizar a ideia de que os adolescentes não querem nada da vida. Esta afirmação acaba por refletir o modo como reproduzem a imagem negativa que constroem de si. Isto reflete diretamente no comportamento dos jovens, que se apresentam indisciplinados, não participantes da aula, e também internalizam essa “incapacidade” repetida (“não querem nada”, “não gostam de estudar”, “não conseguem aprender”). Isto pode ser resultado do afastamento do professor da realidade de seus alunos.

Portanto, conhecer e reconhecer estes adolescentes não tem como propósito cristalizar ainda mais os conceitos restritos sobre a juventude, mas vê-los favoravelmente, a partir de suas capacidades e condições. Assim é possível que a escola e seus currículos formais e ativos se reconstruam, fazendo com que a educação torne-se significativa para este grupo.

Com o público adolescente cada vez mais fazendo parte da modalidade EJA, é preciso recriar esta escola para que as próximas relações sejam construídas positivamente, já que a maioria retrata sucessivos fracassos na escola regular. Para reconstruir este vínculo positivo com a escola o educador precisa considerar as características dessa juventude. Não se pode propor um perfil único, nem tão pouco fazer esta escola semelhante as que atendem crianças. Por isso é tão importante que o educador ponha em suas atividades pedagógicas as expectativas destes adolescentes.

Fazendo uma relação entre os dois tópicos anteriores, compreendo que há dois modos de encarar o currículo: um atendendo aos anseios sociais (reproduzindo a dominação de uma classe) e o outro que atendem aos anseios dos sujeitos (possivelmente reflexiva, constituindo uma emancipação humana). Mas em que pontos estes anseios se coincidem? Quando um é sinônimo do outro. É possível atender a ambos? Observo assim que o currículo ainda atende muito mais aos interesses de uma classe dominante (que muitos confundem com interesses sociais), é projetado de modo vertical e pouco escutando o que os educandos e educadores tem a dizer.

O adolescente da EJA geralmente vem de nenhuma experiência escolar ou de experiência negativas, como mostram as Propostas Curriculares em EJA (2001, p.42-43):

[...] eles estão normalmente retornando depois de um período recente de sucessivos fracassos na escola regular. Têm, portanto, uma relação mais conflituosa com as

rotinas escolares. Com relação a eles, o grande desafio é a reconstrução de um vínculo positivo com a escola e, para tanto, o educador deverá considerar em seu projeto pedagógico as expectativas, gostos e modos de ser característicos dos jovens.

Nesta ordem de raciocínio, como deve então ser o educador da EJA? De acordo com as Propostas Curriculares, este educador precisa ter “a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar” (2001, p. 46). Precisa ainda conhecer as necessidades, expectativas e necessidades de seus educandos, além de adotar uma postura reflexiva, tão defendida por Paulo Freire, analisando sempre sua prática, sucessos e fracassos, e as possibilidades de mudanças. Precisa ser flexível, adaptar-se às mudanças e inconstância da juventude. Por que não deixar de lado uma aula planejada para discutir um tema levantado pelos jovens?

É fundamental que sua prática favoreça a autonomia dos educandos, estimulando nestes uma auto-avaliação, verificando seus progressos e carências, compreendendo seu próprio processo de aprendizagem. Este educador precisa pensar meios de tornar os conteúdos significativos para os educandos.

Portanto, é necessário fortalecer (ou reconstruir) a auto-estima dos jovens, afirmando sua identidade como cidadão e como seres de direito, produtivos, capazes de aprender e de criar. “A recuperação da auto-estima, da identidade pessoal e cultural e o reconhecimento mútuo dos educandos envolve a lembrança de suas histórias de vida, de seus projetos e expectativas” (Propostas Curriculares – 1º segmento, 2001, p.174). Por isso há uma tendência de estimular os jovens a pensar e planejar seu futuro, buscando ter objetivos para alcançar, o que norteará suas ações atuais.

3.4 Proposta Curricular CEDB

A discussão ou explanação sobre as propostas curriculares do Centro Educacional Dom Bosco se faz breve por dois motivos: a pouca informação a seu respeito e sua rara ou nenhuma aplicabilidade. Foi por acaso que descobri que havia estas propostas curriculares

para o CEDB e, aparentemente, destinam-se a todos os centros, porém não as conheci enquanto professora em U.I.

O documento estava arquivado em uma pasta no armário da sala da pedagogia e o vi em um dos últimos dias de pesquisa na unidade. O documento³⁶ não apresenta data, nem autores, nem uma apresentação ou explicação. Exibe apenas os órgãos responsáveis por sua elaboração (Secretaria de Ação Social e Coordenadoria da Proteção Social e Medidas Socioeducativas), as quais turmas se destinam, as áreas (Língua portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Ciências da Natureza), o objetivo geral de cada área, conteúdo e estratégias.

As propostas são divididas para duas turmas: a alfabetização e a EJA 1º Segmento (correspondente às séries iniciais). São elaboradas em estruturas fixas, direcionadas à aprendizagem conteudista, apresentando estratégias que correspondem às atividades que o educador deve utilizar para alcançar o objetivo geral proposto.

Nas propostas de Língua portuguesa para a alfabetização, por exemplo, percebo que o foco está no aprender a ler e escrever, reconhecer letras, alfabetos, vogais e consoantes. Nas estratégias são sugeridas atividades como caça-palavras, ligar pontos, palavras cruzadas, jogo de adedonha, ditados, algumas outras sugestões, mas nada que oriente para um trabalho pedagógico direcionado para a reflexão, para a fala do aluno e o diálogo entre professor e aluno, bem diferente das Propostas Curriculares do 1º Segmento anteriormente apresentadas.

Faço uma analogia entre as estratégias para apresentar as diferenças entre as duas propostas. Enquanto as do CEDB preocupam-se com atividades lúdicas (semelhante às desenvolvidas com crianças) e apresentam uma estrutura fixa voltada para aprendizagem do conteúdo; as Propostas Curriculares da EJA - 1º Segmento fazem as seguintes indicações: “abrir espaço de conversa, onde os alunos narrem fatos que aconteceram no dia-a-dia; formular perguntas cujas respostas exijam do aluno manifestação de opiniões ou compreensão do conteúdo abordado; organizar debates” (2001, p.63). Percebo que há uma valorização do educando, buscando meios para que sejam agentes da sua aprendizagem sem desvalorizar suas experiências. Dar vez e voz aos alunos.

De toda forma, o educando é pensado nas duas propostas, o que as diferencia é o modo como é visto e o seu papel frente à sua aprendizagem. Arroyo (2011, p. 102) reflete

³⁶ Ver anexos C e D.

sobre isso quando afirma que “os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos”. E são estas visões que determinarão a lógica estruturante do ordenamento curricular. Enquanto uma pensa na educação como instrumentalista, muitas vezes voltada para o trabalho apenas, a outra parece preocupar-se mais com uma formação reflexiva, fazendo do educando um sujeito, reconhecendo-se como ser social.

Esta segunda visão de proposta, a meu ver, seria a mais adequada quando tratamos de educação para adolescentes em conflito com a lei. Estes já se apresentam tão estigmatizados da imagem construída socialmente sobre eles que, na maioria, não se reconhecem como indivíduos, muito menos com saberes, com conhecimento, como sujeitos capazes de transformação.

Neste aspecto, a docência acaba por assumir uma função treinadora dos indivíduos. Questiono-me sobre como esta educação contribuirá para uma ressocialização, se em suas propostas curriculares não há uma preocupação com a formação cidadã, reflexiva, mas apenas com a “absorção” de conteúdo e a produção de atividades.

Senti muitas vezes esta “exigência” nos centros onde trabalhei. Havia uma constante necessidade de mostrar para “os de fora” o que os alunos faziam durante as aulas. Havia sempre exposição das atividades, apresentação de projetos nos encontros pedagógicos. Mas parecia haver uma disputa entre as unidades para mostrar quem produziu mais, quem fez com que eles trabalhassem mais.

Nas propostas curriculares para o CEDB, não há diferença significativa entre as estratégias direcionadas para alfabetização e para o 1º segmento, somente um acréscimo na dificuldade de realizar atividades. Não há uma relação entre este conteúdo apresentado e cotidiano do educando, diferentemente das Propostas Curriculares do 1º Segmento.

Faço uma reserva para as estratégias apresentadas na área de História e Geografia nas Propostas do CEDB - 1º segmento. Aqui são apresentados temas que envolvem mais o cotidiano dos alunos como documento de identidade, conta de energia, o bairro onde vivem, profissões.

No entanto, ainda percebo ineficaz ou sem significado o modo proposto para o desenvolvimento destes conteúdos. Tomo como exemplo o tópico que trata das desigualdades sociais. O foco das atividades está em coletar dados que comprovem esta diferença, porém

não há um envolvimento com a vida dos jovens, como se estivessem a parte desta realidade. Bastava que eles expusessem suas experiências que facilmente muitos aspectos desta desigualdade seriam constatados. Além disso, não há uma discussão sobre o tema buscando compreendê-lo, entender porque existe, como é reproduzida e mantida, a quem favorece. Torna-se apenas uma exposição de uma realidade.

Compreendo mais uma vez que cabe ao educador reconstruir este currículo dentro da sala de aula. Como tantas vezes foi referenciado nesta pesquisa e sustentado na reflexão de autores como Arroyo, é fundamental que o educador construa um elo entre o currículo posto e o vivenciado. O professor não pode (não deve) utilizar esta imposição oficial como justificativa para realizar trabalhos pedagógicos medíocres.

4. EU TÔ AQUI PRA QUÊ?

“Será que é pra aprender? Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?[...] Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que te deixar sem recreio! Mas é só a verdade, professora! Eu sei, mas colabora se não eu perco o emprego”. (Gabriel, O Pensador)

Quando selecionei o trecho acima da música *Estudo Errado* foi porque naquele momento expunha exatamente o que eu pensava sobre a educação proposta nos centros educacionais. Era assim que via e avaliava algumas práticas docentes que observei enquanto professora. Aulas que mais pareciam passatempo, que para os alunos não serviam de nada mais além de fazer o tempo passar mais rápido. Gostaria de ressaltar que vi, sim, muita aula boa, professores comprometidos com uma transformação social, em tornar significativo o ensino, envolvidos com a causa destes adolescentes. Mas muitas vezes me inquietou essa falácia sobre ressocialização e esta jogada de educação redentora. Muito menos compreendo como a educação por si só seria capaz de tamanha façanha.

Interessei-me então em verificar o que é aprendido pelos adolescentes nas escolas dos centros socioeducativos, em especial do CEDB, a partir das percepções adquiridas com a prática que desenvolvi e, principalmente, ouvindo o que os adolescentes e professores tinham a dizer. Será que os educandos aprendiam realmente o que os professores acreditavam ensinar?

4.1 O que dizem os educadores?

Os educadores são peça fundamental desta pesquisa, pois são eles que se utilizam (ou não) do currículo formal no planejamento de suas aulas. A ideia é buscar entender como estes compreendem o currículo, sua importância e como esta ferramenta é utilizada na prática.

A análise buscará um elo entre a fala dos educadores e dos adolescentes. Também farei reflexões com base na minha experiência docente.

Ao relatarem sobre o início de seus trabalhos em unidades de internação (U.I), os professores apontam como dificuldades a não formação específica para a atuação e a pouca informação sobre o trabalho nestes espaços, o que tornou o processo de adaptação mais complexo. No entanto, alguns afirmaram ter tido apoio da equipe e, com o passar do tempo, a adaptação foi acontecendo. De fato, quando fui selecionada para trabalhar em U.I não passei por nenhum processo de formação, nem de apresentação do trabalho desenvolvido, nada que pudesse aproximar-me da realidade escolar nestes espaços. Assim como não foi exposto o currículo que deveria ser adotado para o planejamento de minhas aulas.

Como resultado, percebo que o trabalho pedagógico acaba sendo afetado no modo como é pensado e desenvolvido em sala de aula. Já não é tarefa fácil motivar os adolescentes a participarem das aulas, tendo em vista que os mesmos não veem significado na escola, ainda mais quando não se conhece bem em que território se está atuando.

Partindo destas dificuldades iniciais, propus que os educadores refletissem sobre sua prática e sobre a importância de seu trabalho para a ressocialização dos adolescentes. Todos avaliaram positivamente o trabalho que desenvolvem com os alunos: “é o melhor possível”; “aqui eles tem o melhor para o seu dia a dia”; “aqui eles são alfabetizados ao mesmo tempo em que procuro trazer para eles uma nova visão do mundo”.

É nítida a crença que os professores têm sobre a intervenção da educação no processo de ressocialização dos jovens. Na autoavaliação, os professores classificam seu trabalho como: “muito bom”; “é um norte para os socioeducandos”; “tem o objetivo de elevar a autoestima dos adolescentes e colocar o desejo de uma nova perspectiva de vida”. Contudo, os adolescentes não percebem da mesma forma. Parece que o diálogo em sala de aula não está acontecendo de modo apropriado, tendo em vista que o “receptor” não entende claramente a mensagem do “emissor”.

Portanto, do ponto de vista dos professores, o trabalho que desenvolvem alcança os objetivos determinados. Mas quais objetivos são esses? Se referir-se ao ensino de conteúdo, em partes pode ser considerado eficiente, mas se foi direcionado ao processo de ressocialização, de reconstrução de valores, de reflexões da realidade, talvez não esteja sendo

tão eficiente quanto eles analisaram. Fica a dúvida sobre quais perspectivas os professores utilizaram para aferir o trabalho que desenvolvem.

Sobre questões próprias do currículo (O que é currículo?), dos cinco professores que colaboraram, três não souberam responder. Os outros dois disseram ser “o registro da vida escolar dos alunos”; “é tudo que precisa ser trabalhado em sala (organização do conteúdo que deve ser visto por eles durante o período)”.

Ao responderem sobre como selecionam os conteúdos que serão trabalhados, parte deles afirmou ser em parceria com os professores que lecionam as mesmas disciplinas em outras unidades de internação, no dia do planejamento. Houve também quem dissesse que era a partir do livro didático e das vivências dos alunos. Apenas um professor afirmou utilizar a matriz curricular.

Sobre a avaliação que fazem em relação à EJA nos centros educacionais, os educadores disseram: “é bem intencionada, mas precisava melhorar em vários aspectos”; “uma porta de engajamento para o futuro dos adolescentes”; “é diferenciada, pois os educandos, na maioria não tem nenhum interesse” e “é preciso algo inovador”.

Para relacionar a prática educativa destes professores com o que é proposto pela Educação Popular para EJA, solicitei que falassem sobre suas metodologias de ensino e se adotavam nestas os princípios defendidos por Paulo Freire. Todos afirmaram positivamente e informaram o modo como aplicam: “ensinando-aprendendo-ensinando”; “quando dou abertura para o adolescente se expressar” e “a partir da leitura de mundo dos alunos”.

Por fim, pedi que relacionassem aspectos indispensáveis de serem desenvolvidos em sala de aula. Eles expuseram: autoestima, conteúdos, valores, temas por semana, letramento, temas transversais, aprendizagem, respeito, cordialidade, comprometimento, amizade, educação e valorização.

Para refletir sobre os dados expostos, utilizo um conceito de docente-educador de Arroyo (2011, p.51): “não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas”. Este recorte representa bem quem e como deve ser o educador de jovens.

Vejo que algumas mudanças ainda são necessárias para que os educadores dos centros socioeducativos possam realizar um trabalho mais comprometido com a

transformação social. Focando a reflexão apenas no educador, percebo que há falhas quanto à formação profissional, expostas em momentos como os de não saberem definir currículo, ou de contradizer a teoria que adotam com a prática que aplicam. Os professores parecem ainda perdidos quanto suas funções sociais com o grupo com que trabalham.

Ainda percebo presente na prática destes, resquícios de experiências vividas e reproduzidas em salas de aula. Práticas como a reflexão sobre sua ação pedagógica não parecem habituais entre os docentes. O desestímulo, fruto das dificuldades em desenvolver o trabalho, da desvalorização profissional e da falta de boas condições parecem também influenciar no modo como pensam e agem no cotidiano escolar. Por traz disso, pode haver a descrença oculta na ressocialização dos adolescentes, já que acreditam que a falta de interesse dos alunos é o maior responsável pelos fracassos escolares.

4.2 O que dizem os adolescentes socioeducandos?

Acredito que este seja o melhor momento para apresentar quem são estes adolescentes. De acordo com um relatório socioeconômico produzido mensalmente pela unidade, pude reconhecer algumas características deste grupo. Dos 186 internos em agosto de 2012, a maioria, 39% estava apreendido por lesão corporal, seguido por homicídio (18,8%), por perturbação da tranquilidade (17,7%) e por tentativa de homicídio (5%). Os outros 19,5% estavam apreendidos por latrocínio, estupro, roubo, roubo qualificado, ameaça e atentado ao pudor.

Possuem entre 12 e 17 anos, dos quais 49% têm 15 anos, 22% têm 14 anos, 11,8% têm 13 anos e 1,6% tem 12 anos. Não há informações sobre as características étnicas. Destes adolescentes, 88,7% são primários e 11,2% são reincidentes. Metade deles é mora na capital e a outra metade vem do interior do estado.

Quanto às características escolares, 18,8% estão matriculados na EJA I (corresponde à alfabetização, 1º e 2º anos), 24,7% estão na EJA II (3º ao 5º anos), 30% na EJA III (6º e 7º anos) e 28,4% na EJA IV (8º e 9º anos). As turmas, como já citado, não tem aula todos os dias.

De acordo com informações da assistente social, cerca de 95% dos adolescentes fazem parte da classe social baixa. A maioria deles vive com mães e avós, relatam ter tido alguma experiência com drogas e vivem em condições precárias de sobrevivência. Quanto à escolarização, as pedagogas afirmam que grande parte estava afastada da escola ou então estava matriculada, mas não frequentava as aulas.

O grupo de adolescentes que participou desta pesquisa, como citado, foi escolhido pela direção. O círculo de cultura aconteceu em duas tardes, com oito adolescentes matriculados nas EJAs I e III. Nestes momentos, dialogamos sobre temas periféricos relacionados à educação e suas significações para cada um. Busquei, através das falas, reconhecer o que pensam sobre o ensino ofertado no CEDB e como este pode intervir diretamente em seu processo de ressocialização.

A adolescência representa socialmente uma fase de passagem, de preparação para a vida adulta. Como também representa um período de mudanças psicológicas e biológicas, a juventude acaba por ser reconhecida como uma fase difícil, de muitas turbulências, da necessidade de ser reconhecido e aprovado pelo outro. Não é tão simples ter acesso aos seus pensamentos quando se é um indivíduo estranho a seu grupo.

Outro aspecto a ser considerado é que as respostas apresentadas pelo grupo podem não ser tão fidedignas, tendo em vista a condição em que se encontram. Enquanto internos, os adolescentes são periodicamente avaliados. Desta avaliação, são emitidos relatórios que são encaminhados aos juízes e considerados durante suas apresentações à justiça. Por isso, é mais comum que queiram se mostrar favoráveis e satisfeitos frente ao trabalho desenvolvido no centro por medo de suas falas serem usadas contra eles. Além disso, durante toda a pesquisa um socioeducador acompanhou, da porta da sala, o desenrolar das conversas.

Outro fator que dificulta suas exposições sobre os temas propostos é o de nunca terem parado para pensar sobre, para refletir sobre os assuntos, e por isso ainda não apresentam algumas opiniões formadas referentes aos aspectos levantados. Como exemplo, nenhum deles soube responder o que gostariam de estudar na escola.

Na busca de aproximar-me de seus pensamentos, apliquei primeiramente uma enquete na qual selecionariam, através da escolha de opções, o que consideram mais ou menos importante na vida. Dentre os itens sugeridos estão: família, amigos, situação do planeta e do Brasil, escola, religião, esporte, trabalho, sexo, namoro, política, drogas,

dinheiro, futuro e respeito às diversidades. Para cada um destes itens, o jovem marcaria uma opção correspondente ao grau de importância (nenhuma, pouca, mais ou menos, muita).

Todos afirmaram considerar mais importante a família, a situação do planeta, o futuro e o trabalho. Sete deles disseram que os amigos são mais ou menos importantes. Entre outros itens marcados como mais ou menos importante pela maioria foram o esporte, a escola, o namoro, o respeito às diferenças e a situação do Brasil. A política, o sexo, o dinheiro e a religião ficaram entre mais ou menos e pouco importante. A opção drogas foi marcada como não tendo nenhuma importância por sete dos oito adolescentes.

Foi aplicado também um questionário subjetivo para que escrevessem sobre seus interesses, crenças, importância da escola, expectativa de vida, sonhos, aspectos relacionados ao CEDB, à família, à religião e aos colegas.

Foram explicitados os seguintes dados: a maioria crê em Deus, mas não segue nenhuma religião, gosta de esporte, de assistir filmes, ir às festas, sair com amigos e tem o desejo de mudar de vida.

Em relação à escola, consideram-na importante porque é onde aprendem e se preparam para conseguir um emprego, para ter um futuro. Apenas um adolescente disse que a escola não é importante. Entretanto, sete dos oito adolescentes estavam afastados da instituição, com tempo de afastamento variando entre um e cinco anos.

Quanto aos sonhos e expectativas de futuro, a maioria colocou como prioridade conseguir um emprego, seguido de constituir sua própria família, terminar os estudos e mudar de vida.

Sobre as relações constituídas no CEDB, os jovens afirmaram que o único direito negado na instituição é o da liberdade, que tem uma boa relação com o diretor, mas que este era impaciente, e possuem boa relação com técnicos, professores, socioeducandos e socioeducadores. A única queixa foi sobre os atendimentos com o técnicos, que eles consideram ser poucos.

Após a aplicação da enquete e dos questionários, construímos um círculo de cultura. Durante a apresentação, cada um falava de si, dizendo a idade, tempo que estava afastado da escola, os motivos e a série que cursava.

Parei de estudar porque num dava pra mim estudar não. Porque eu estudava de noite e não tenho tempo pra ir não; Ia só às vezes, quando eu queria, não queria ir mermu; Fiz até a quinta, num sei como. Tinha mais de menor aí me passavam. Diziam assim ele tá muito grande pro tamanho da sala, aí vou passar ele pra outra série. Passava sem aprender; A escola num tinha nada de ruim, dava preguiça de ir mesmo; Rapaz eu saí porque trabalhava viajando com meu pai, aí num dava pra estudar; Ia pra aprender a ler a escrever. Estudava à tarde com os meninos da quarta. Tô aprendendo aqui; Sei lá, as amizade ruim [...] tava do lado de fora da escola. Mas eu passei o ano gazeando. Eu não aprendia, num prestava atenção; Eu não tava afim de estudar mais não. Agora eu to com vontade de estudar mermu. Porque lá fora, assim né, as amizade. Aí eu ficava só no meio da rua. Os amigos da rua ficava né, só chamando pra num ir pra escola. Agora tô aprendendo aqui o que não aprendi antes.

Nenhum dos jovens culpou diretamente a escola por desmotivá-los a estudar. A responsabilidade foi direcionada para si ao afirmarem que não prestavam atenção, não queriam ir mesmo, não tinham interesse. Mas o que ocasionou esta falta de interesse? Vejo subentendido alguns aspectos como a aprovação sem ser baseada na avaliação, estudar com crianças menores. Não há na escola nada que pareça interessante a ponto de estimulá-los a frequentar as aulas. Fica latente a falta de significado, de importância do estudo para a vida.

Além disso, os jovens reproduzem a fala de muitos especialistas que atribuem a não aprendizagem exclusivamente ao desinteresse dos adolescentes. Os próprios educandos põem em si a culpa da não aprendizagem. Este comportamento caracteriza o que Freire chama, em *Pedagogia do oprimido*, de autodesvalia. “A autodesvalia [...] resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (FREIRE, 1987, p.28).

Outro ponto abordado que chama atenção é a influência dos amigos no afastamento da escola. Não só nos círculos, como também nos questionários, os adolescentes demonstram o poder que o grupo tem sobre eles devido à necessidade de aprovação do mesmo.

Esta mesma aprovação pode ser geradora, inclusive, da motivação para os cometimentos dos atos infracionais, para provar que tem coragem, poder, ou para usar a roupa de marca, o tênis da moda, o celular mais moderno, assemelhando-se com seus iguais. A sociedade cada vez mais valoriza as pessoas pelo que elas têm, influenciando o perfil consumista da juventude contemporânea.

Durante os dois momentos em que formamos os círculos de cultura, conversamos sobre o que os adolescentes pensam sobre escola, ensinar, aprender. Os primeiros conceitos

dialogados foram os significados de ensinar e aprender. Estes processos acontecem fora dos muros da escola? Quem ensina? Quem aprende?

Aprender tem a ver com escola, ensinar coisas boas; Não [respondendo se a escola só ensina coisa boa], mas é melhor aprender coisas boas que maus, né?; [Quem ensina?] O professor. A mãe, o pai; Amigo só leva a gente pro fundo do poço; Se ensina é coisa ruim; Mas tem uns que ajuda.

De forma geral, os adolescentes instintivamente respondem que ensinar é próprio da escola e do professor, mas não definem o que é aprender. A partir dos diálogos e das sugestões de reflexão é que surgem ampliações destes conceitos como a aprendizagem ocorrer em todos os espaços e que qualquer pessoa, em qualquer idade, pode ensinar e aprender. “Toda pessoa que sabe pode ensinar”, afirmou um dos adolescentes.

Outro fato observado é o ponto de vista que os adolescentes têm sobre os amigos, que vai se mostrando paradoxal. Quando atribuíram valores de importância aos amigos, estes foram categorizados como mais ou menos importantes. Já no momento das conversas é muito forte a atribuição negativa dada a este grupo, considerado responsável muitas vezes pela saída da escola e por apresentar as coisas erradas do mundo.

Mas em outro momento eles retomam a amizade de forma positiva quando tratam daquela construída nas unidades. Neste momento eles se tocam, põem a mão no ombro do colega, cochicham, mostrando uma intimidante amigável, tratam-se por “irmãozinho”, e mostram a importância que esta união tem durante o período que estão internos. *Um dá valor ao outro, um olhando o outro; Um ajudando o outro, aí... isso chama irmãozinho; Nós fala, isso aí também nós fala, mudar de vida, liberdade. Arrumar um trabalho, seguir em frente; Quando um tá precisando de uma coisa, aí não tem, tá precisando um tênis, tá pau e pedra, aí pede pro outro e se tiver ajuda.*

Em relação a ordem de importância da escola em suas vidas, esta fica sempre atrás do trabalho. Isso também foi constatado por Damon (2009, p.73) em pesquisa realizada com adolescentes norte-americanos. Ao organizarem em ordem decrescente o que consideram importante para sua vida, os jovens colocaram a carreira profissional antes das realizações acadêmicas, mostrando priorizarem o trabalho à educação.

Em todo momento em que falamos sobre mudança de vida, sobre o que se aprende nas unidades, sobre o que é mais importante, o trabalho sempre vem antes da educação escolar. Mas um está sempre relacionado a outra. A educação é vista como uma garantia de emprego. Dentro de uma reflexão trazida por Arroyo (2011, p.103) que trata da organização curricular destinada à instrumentalização para o trabalho, para a empregabilidade, vejo clara a hierarquização do conhecimento. Aquele ofertado em instituições públicas é mais direcionado ao trabalho braçal ou pouco intelectualizado.

Para a classe pobre a educação, em geral, não passa de uma certificação para o trabalho e, compreendida de modo hierárquico, quanto mais alta a certificação, melhor o salário. Esta visão para o trabalho está tão intrínseca nestes jovens que quando questiono sobre como é o ensino no CEDB eles afirmam ser “rochedo³⁷”, “Aqui dentro nós também aprende. Nas oficinas, nós fazendo as peça, arte, é isso aí. Curso, jardinagem, informática, vários cursos que aqui tem”. Eles, *a priori*, não relacionam a aprendizagem à escola, mas à instrumentalização para o trabalho.

Acredito que esta priorização do trabalho está diretamente ligada ao sustento ou a manter seus desejos consumistas, o que garante liberdade. Se o jovem tem um emprego que lhe dá condições de manter-se, este não precisará mais roubar. Esta é a ideia demonstrada por eles. Quando especifico o aprender nas salas de aula e sua utilidade na vida de cada um, os jovens demoram a encontrar/elaborar respostas. Para eles a escola “ajuda a seguir em frente”; “ensina, treina a gente a saber, o que a gente não sabia”; “a escola só é importante pra quem vai”; “gostava, às vezes eu gostava, às vezes eu nem ia”.

Parece que este é um espaço estranho aos educandos. Eles reconhecem a importância da escola, mas não para si. Os rostos e o modo de falar expressavam desinteresse pela escola. De acordo com Damon (2009, p.27) esta falta de significado está relacionada à falta de um projeto de vida. Para o autor, a juventude atual vem preocupando-se mais com o imediato, e poucos são os que planejam um objetivo futuro.

Ainda conforme o autor “A ausência de rumo não é uma moratória construtiva tanto no sentido pessoal quanto no social. Sem um senso de direção, oportunidades são perdidas, podendo dar lugar à dúvida e ao retraimento” (DAMON, 2009, p. 27). Para que os jovens olhem o futuro com esperança é preciso que definam algo que queiram alcançar. Para

³⁷ Gíria muito utilizada por estes adolescentes para indicar quando algo ou alguma coisa é boa.

isso, eles precisam refletir sobre si, sobre seus interesses e ambições, e a escola seria um espaço sugestivo para esta estimulação.

Quando questionados sobre por que a escola não é interessante, os jovens dizem: *só o professor parar de fazer tanto dever; se não tivesse a primeira aula é ótimo; mas uma aula assim ó, uma aula conversando e tal era bom, como um primeiro tempo, a pessoa passava só conversando, ai no segundo tempo ia resolver o que a pessoa conversou.*

Damon (2009, p. 21) demonstra a relação atual entre a escola e os adolescentes da seguinte forma: “os estudantes aprendem uma miscelânea de conhecimentos que acreditam ser de pouca utilidade prática”, e ainda “os professores impõem aos estudantes [...] ‘quilos’ de tarefas escolares, instruções para provas e um monte de exercícios, [...] mas raramente (ou nunca) ouvirá o professor debater com os alunos projetos vitais”. Tudo isso contribui para este pouco valor dado à educação.

Na busca de fazê-los refletir sobre qual conhecimento constroem nos espaços escolares, perguntei aos educandos o que eles aprendem na escola do CEDB. A princípio foi complicado para eles expressarem suas compreensões. Mas todas as falas convergem para a aprendizagem de conteúdo das disciplinas, como mostrado nas seguintes falas:

Matemática, eu aprendi. Só sei que matemática aprendi; Aprendi a escrever mais direito, fessora. Eu escrevia e faltava algumas letras; Não, ler não sei não, eu sabia escrever bem pouquinho, agora sei mais um pouquinho; Aprendi História. Sobre os escravos, sobre escravidão só. Não era bom não essa escravidão pros escravos; Geografia sobre o Ceará era a Terra do Sol, “cidade” que primeiro libertou os escravos [Grifo meu].

Estas falas condizem com as exposições feitas pelos professores quanto ao planejamento das aulas e seleção de conteúdo, ambos baseados no livro didático e na matriz curriculares, pouco direcionados às questões paralelas relacionadas ao cotidiano dos alunos.

Em um dos dias do círculo de cultura produzimos um cartaz que separava o conhecimento construído dentro e fora da escola. A partir de imagens, os adolescentes iam discutindo e subdividindo-as. Aquelas direcionadas a uma visão positiva como aprender a cuidar da natureza, ajudar o outro, a fazer trabalho em equipe utilizando a inteligência, a respeitar o outro, a ter paciência e fé, a rezar, foram destinadas ao ensino escolar. “Isso a gente aprende na escola”.

Na verdade, o que pareceu que eles estavam demonstrando é que tudo isso deveria ser aprendido na escola, tendo em vista que nenhum destes aspectos foi levantado por eles quando responderam, no momento anterior, o que eles aprendiam na escola.

As imagens que representavam um conteúdo mais próximo da realidade como namorar, a explosão das Torres Gêmeas, crianças pedindo esmolas, nada disso foi atribuído a um conhecimento construído na escola, mostrando a pouca (ou nenhuma) relação existente entre os conteúdos e o que acontece na vida dos adolescentes e no mundo a sua volta.

Ao falar sobre o acontecimento das Torres Gêmeas, um dos adolescentes explicou: “Tem no livro isso daí, eu vi. Porque né, ele acreditava numa religião aí... e aí ia pro céu, tinha um milhão de mulher aí, e tal”. Isso comprova que os jovens compreende, em parte, o que acontece em sua volta, que eles elaboram o conhecimento fora do espaço escolar e por isso é tão importante ouvir o que eles têm a dizer; partir do que eles sabem para ampliar estes conhecimentos e não inculcar informações.

Em outro momento, o diálogo baseou-se sobre a questão do porque estudar. Mais uma vez foi apresentada a estreita relação entre ensino e trabalho e as outras utilidades sociais que o estudar representa. Demonstra também uma preocupação com a aprendizagem de conteúdo, das “matérias”. Apenas um afirma que o estudo pode ajudar na transformação social. A motivação para estudar, de acordo com os adolescentes:

Porque tem que estudar pra mais na frente arranjar um emprego bom, né?; Pra mim é importante pra aprender mesmo, pra estudar as matéria, estudar história, as coisa que eu tenho mais dificuldade; Aprender a escrever mais direito e umas matéria que eu tenho mais dificuldade; Importante é pra mim aprender a ler e escrever; Porque ensina a seguir os caminho bom da vida, ensina muita coisa, né?; Ensina como arrumar um emprego. A pessoa tem que terminar os estudo não? Você precisa terminar os estudo pra poder arrumar o emprego.

Ao serem instigados a pensarem sobre outros motivos além de trabalhar para justificar o estudo, os adolescentes disseram que era para ficar inteligente, fazer faculdade e aprender a respeitar os outros.

Um dos adolescentes, que não sabe ler nem escrever, quando questionado sobre porque ele não tinha aprendido quando era criança, afirmou que não gostava de ir à escola, que era chato, tinha preguiça, que ia só por causa da merenda. A escola sempre o passava de ano, já que era mais alto do que os demais alunos. Ele mesmo questionou que não entendia

como tinha conseguido chegar até a 5ª série. Ele não sabia nem ler, nem escrever, e estava na quinta série. Completou dizendo que deixar de ir à escola não faria nenhuma diferença em sua vida, que a única coisa que ele gostaria era de aprender a ler e escrever: “Às vezes dá até vergonha [...] eu tenho vergonha assim de chegar numa pizzaria, aí o cara lá me dá o cardápio, aí eu digo ei cara, me dá isso aqui, sei nem o que é”.

Ao falar de sua experiência na escola do CEDB o mesmo afirmou que lá ele não aprenderia a ler e escrever. “A gente fica só copiando da lousa. Ela só manda escrever. Pensa que ensiná é só mandá escrever [...] ela nem explicá, explica, ela só faz escrever e a gente copia”. Como, então, este ensino pode ser estimulante e significativo para o aluno se ele nem mesmo compreende o que faz? Ele não se sente motivado nem mesmo para aprender aquilo que ele mais quer.

A meu ver, isso pode ser fruto da má qualidade na formação acadêmica ou da desinformação dos educadores, como eles mesmos citaram. Mas também pode ser influência de um pensamento social constituído sobre estes adolescentes, o que geraria a construção de uma ação pedagógica pouco elaborada ou/e descomprometida.

Ao perguntar aos adolescentes para que eles estavam ali, todos responderam que era “pra pagar pelo que eu fiz”, “pra pagar minha sentença e ficar livre”, “pra pagar minha pena”. Apenas um disse que além ser para “pagar pelo que fiz” estava ali para “aprender a não roubar mais”. Quando questionei sobre como ele ia aprender isso, ele disse que era a justiça, ele estar ali já era um aprendizado.

Um adolescente, que era reincidente, disse que não tinha aprendido da primeira vez, mas que agora estava aprendendo e que, quando saísse, ia procurar um emprego e não ia mais ficar “nessa vida”.

Todas essas falas remetem, mais uma vez, ao modelo retributivo da justiça, que fica presa ao passado, focada na ideia de retribuir ao jovem sofrimento que este ocasionou. Pagar pelo que fez significa compensar a dor que causou no outro. O ato infracional, de acordo com Tejadas (2007, p.269), determina a medida socioeducativa a ser aplicada, comprovando o valor punitivo das sentenças, abstendo-se do papel ressocializador atribuído às medidas.

No cumprimento da sentença, nem mesmo as ações utilizam recursos a fim de promover reflexões sobre os atos cometidos. Ainda de acordo com Tajadas (2007, p.269), “Deduz-se que a reflexão é tida como um exercício individual, que não requer vivências ou experiências possibilitadoras de redefinições da identidade”. Mas será que nossos professores estariam preparados para promover estas reflexões? Será que eles mesmo compreendem o que há por traz do cometimento de uma ato infracional?

Percebo ainda que as atividades direcionadas às reflexões acontecem nos momentos de orações, mais direcionadas às questões religiosas, a ter o perdão de Deus, a fazer parte de uma religião para promover mudanças de vida, direcionando, mais uma vez, para o exclusivo desejo pessoal de transformações.

Depois de todos dizerem que a medida serve para pagar pelo que fizeram, perguntei aos jovens se eles sabiam o que é ressocialização. Nenhum deles soube explicar, pareciam nunca nem ter ouvido a palavra, tamanha estranheza. Como então elaborar um currículo que possa nortear um currículo a práxis e estimular uma atividade pedagógica que favoreça a ressocialização se os próprios sujeitos não compreendem as funções das medidas socioeducativas? Será que, se questionados sobre o objetivo para internação dos adolescentes, os professores também não seriam unânimes em responder “para pagar pelo que fizeram”?

Na busca de fazê-los pensar sobre qual a utilidade das aulas oferecidas no CEDB, pedi que cada um narrasse sua opinião. “Só pra ir mermo. Pra num ficar trancado lá embaixo”; “Queria aprender ao meno a ler, né?”; “É pra arrumar um trabalho”; “A escola aqui serve pra nada, aprende nada não”; “Pra aprender um bocado de coisa”. Alguns têm uma visão positiva quando afirmam “Aprendo coisa de boa, né? Pra me ajudar a ser outra pessoa”. “Eles dizem que é pra gente mudar, ser melhor, mas que só depende da gente”.

Infelizmente, é praticamente unânime a fala de técnicos, profissionais e socioeducando sobre a mudança e o processo de ressocialização depender exclusivamente dos adolescentes. Então, qual a justificativa de manter estes adolescentes internos com diversos profissionais além de mantê-los afastados da sociedade? Não parece lógico uma instituição que desenvolve um trabalho para ajudar uma pessoa, se a única ajuda da qual ela precisa é da sua mesma, da sua própria vontade. Responsabilizar exclusivamente o adolescente pelo ato cometido retira da sociedade sua culpabilidade.

Um dos momentos mais difíceis das conversas, já no fim do círculo, foi quando os questioneei sobre o que gostariam de aprender na escola. Talvez a falta de significado da escola tenha sido um empecilho para a resposta. A instituição não parece ter outro papel senão ensinar conteúdos e certificar para o trabalho, e esta visão é fruto de suas experiências fracassadas com a escola, que parecem perpetuar-se no CEDB. No geral, eles apresentaram como sugestões menos tarefas e mais conversa.

Nesta discussão, no segundo momento do círculo, utilizei como recurso de análise a letra da música *Estudo Errado* de Gabriel O Pensador. Como a composição traz uma severa crítica ao modo como as escolas estão organizadas, ao que se ensina nelas e às relações que são construídas, acreditei que poderia despertar algumas reflexões sobre os fatos que se assemelham ao cotidiano escolar destes jovens.

Primeiramente os adolescentes ouviram a música, em seguida acompanharam com a leitura da letra e por fim assistiram o vídeo clipe. Quando falaram sobre o que tinham entendido da música alguns falaram de trechos que chamaram atenção, como “tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater”, outros falaram das imagens do clipe, como a de um garoto dentro da sala de aula rodeada por grades, semelhante às das prisões.

Eles fizeram uma relação entre as grades mostradas e as grades onde estão, dizendo que a escola muitas vezes parece um presídio. Correlacionando com uma reflexão proposta por Arroyo (2011, p.17) sobre o currículo, mas que pode ser aplicada no modo como as escolas prendem seus alunos. “Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo tem vez em territórios cercados. Há grades que tem por função proteger o que guardam e há grades que tem a função de não permitir a entrada em recintos fechados”.

As escolas assim se assemelham aos presídios por não permitirem a liberdade de pensamento de seus alunos. Por isso, eles não vão às escolas, eles são levados até ela. Talvez seja por isso também que, parte dos adolescentes, ao saírem das unidades, não retorna às instituições escolares. Para quê? Sair de uma prisão para entrar em outra? Souza (2003, p. 141) ressalta o papel da escola na vida dos jovens, de apenas oferecer o básico, os conhecimentos elementares e de ser um local de encontro e conversa com os amigos. Como estes adolescentes não valorizam a amizade dentro da escola, nem valorizam o conhecimento proposto neste espaço, retornar não faz nenhum sentido.

Ainda falando sobre o papel social da escola para os jovens, Souza (2003, p. 150) afirma que:

Em síntese, os jovens entrevistados demonstram um desejo e um prazer muito grandes em aprender. No entanto, aprender está intimamente associado ao fazer. Conhecimento é prática, e a teoria é rechaçada. A função da escola reduz-se à emissão de certificados e à transmissão de um conhecimento básico (leitura, escrita) que permita ao jovem movimentar-se na vida social e realizar, fora do ambiente escolar, a verdadeira aprendizagem.

Os exemplos dados mostram como a escola tem cada vez mais assumido um papel instrumentalista, especialmente nos centros educacionais, onde os adolescentes não são estimulados a refletir sobre o ato infracional que cometeram, muito menos às questões sociais envolvidas nele, não compreendem o que é ressocialização, nem o que é infração. Não compreendem como a educação pode ajudá-los a mudar seu papel e sua imagem frente ao mundo.

Apenas reproduzem falas prontas que põem em si a única culpa e a exclusiva responsabilidade de mudanças. Os currículos, que em suas propostas parecem avançar na perspectiva de tornar o indivíduo sujeito de sua aprendizagem, acaba por não influenciar ou produzir ações pedagógicas de sucesso do ponto de vista dos educandos, já que não fazem parte do cotidiano dos professores.

No entanto, os currículos por si só não seriam capazes de tamanha transformação, nem tão pouco podem ser responsabilizados pelo engessamento da prática docente. Em um espaço escolar que o controle sobre o que é ensinado e discutido em sala de aula é menor do que parece ser (ou do que se diz ser), outras motivações, fora o currículo, devem influenciar uma prática educativa ainda tão pouco significativa para estes jovens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre o currículo adotado no Centro Educacional Dom Bosco, relacionado com as Propostas Curriculares em Educação de Jovens e Adultos – 1º Segmento e com as falas de educadores e educandos, aponta para a necessidade de repensar os moldes como esta escola vem sendo proposta e aplicada.

Não há aqui uma intenção de encontrar culpados ou de apenas tecer uma lista de críticas negativas sobre um sistema adotado. Como visto no resgate histórico desta instituição, são notáveis os processos de modificações positivas que esta vem sofrendo, sem esquecer-se das alterações legais que vem buscando meios de oferecer reais condições para a ressocialização destes jovens.

Mas também não se pode fechar os olhos sobre o que acontece nestas unidades, nem tão pouco apenas reproduzir discursos propagandistas governamentais. O que propus foi aproximar o olhar sobre o possível faz de conta do ensino e aprendizagem para a ressocialização nesta instituição.

Nada melhor para identificar o que acontece de fato do que ouvir aqueles que fazem parte do processo. Fazendo um paralelo entre os discursos dos professores e os diálogos dos alunos, noto que quase não há disparidade entre o que um acredita ensinar e o outro diz aprender. Assim, vejo que a problemática está no que está sendo ensinado e como este processo de aprendizagem vem acontecendo.

Os educadores mostram seu foco direcionado para os conteúdos, ineficientes no modo como são selecionados e significados para os educandos. Exibem uma prática metodologicamente tradicionalista, baseada na transmissão do conhecimento considerado socialmente válido, não favorecendo ao adolescente ser sujeito de sua aprendizagem. Este conteúdo aparece rarefeito e fragmentado, não oportunizando nem mesmo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, fundamentais para a ampliação de conhecimentos, valores e atitudes. Por traz disso, pouco se tem de concreto de uma educação transformadora baseada em princípios freireanos, como sugerem as Propostas Curriculares, e como alguns professores dizem praticar.

Os adolescentes, quando mostram o que acreditam estar aprendendo, também só se referem aos conteúdos das disciplinas, à instrumentalização. Ainda há aqueles que desconhecem completamente o que está sendo lecionado, desconsideram seu valor e relatam que, em alguns casos, nada se ensina nas salas de aula do CEDB, como o caso do aluno analfabeto que só copia textos da lousa.

Gostaria de ressaltar que não pretendo desconsiderar a importância do currículo no ensino. De alguma forma, ele realmente é necessário, até mesmo para dar um norte do que seria recomendável socialmente ser aprendido. O que questiono aqui é o modo como este é constituído e a postura adotada por educadores frente a ele.

Direciono-me a não crer que esta postura tradicionalista seja adotada de forma consciente. Muitas vezes esta pode ser uma reprodução de sua constituição histórica, que espelha no outro suas experiências, ou até mesmo a pouca formação e informação do papel da educação neste processo de ressocialização.

Este estudo identificou que os professores, na maioria, desconhecem o que é currículo e elaboram sua prática pedagógica nos conteúdos propostos nos livros didáticos, desconhecendo também as Propostas Curriculares da EJA e os currículos adotados no CEDB. Considero que isto seja falha também das secretarias responsáveis que não oferecem meios ou encontros que gerem discussões e o aprofundamento sobre o tema.

Quanto aos adolescentes, identifico que a falta de motivação e de credibilidade na educação estão além das experiências vividas na instituição, mas são resultados de contínuas experiências negativas com a escola e com a aprendizagem que os levaram a descreer nas possibilidades de transformação que esta é capaz, direcionando seu foco apenas para certificação para o trabalho.

Os jovens não veem motivos para frequentar as aulas. Suas concepções sobre aprendizagem são vagas e direcionadas para o conteúdo, para a instrumentalização e certificação, tantas vezes mostrada ao longo desta pesquisa. O que se ensina na escola, e não apenas no CEDB, não tem nenhum significado para eles, muito menos despertam interesse ou estímulos.

A merenda escolar e o encontro com os amigos são muito mais interesses aos jovens. Acredito que um meio de tornar o conhecimento produzido na escola mais

significativo seja fazendo a leitura de mundo e a leitura da palavra (dos adolescentes), relacionando-os e dando sentido ao mundo letrado.

Muito além do que direcionar o ensino para a aprendizagem apenas do que é posto nos currículos, os educadores precisam, em especial com os adolescentes em conflito com a lei, propor reflexões que possibilitem mudanças frente ao valor da vida (dos outros e sua própria), o respeito por si e pelo coletivo, entendendo-se como sujeito da sociedade que também merece respeito, desenvolvendo atitudes responsáveis, compreendendo-se como indivíduo de saberes e ações.

Esta compreensão inclui reflexões sobre as circunstâncias sociais em que vivem suas famílias: a situação econômica precária, enfrentando grandes dificuldades em manter as crianças na escola, os filhos longe da criminalidade, sem condições de suprir os desejos mercantilistas construídos pela mídia.

Para tanto, o professor precisa aproximar-se da realidade destes jovens (questões sociais, linguagem, cultura, interesses), apropriar-se de técnicas e metodologias mais interessantes e adequadas, considerar os conhecimentos dos educandos e colaborar para uma reflexão das questões sociais, do ato infracional e da própria ressocialização, não o pondo como único responsável, mas como colaborador deste processo.

Assim, mais importante do que o currículo ou as propostas curriculares é a postura adotada pela equipe pedagógica e pelo educador individualmente. Compartilhar experiências, ideias, numa postura de refletir sua ação, reconstruindo-a e refletindo-a novamente, pode gerar mudanças significativas no cotidiano escolar e no modo como os adolescentes veem a escola. Freire (1993, p.27) trata sobre o ensinar e o aprender da seguinte forma:

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinando se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Porém, não só a postura do educador e o currículo são ainda capazes de possibilitar efetivas mudanças. É preciso pensar na precarização do trabalho do educador. A desvalorização profissional, que repercute nos vencimentos e na estrutura física, nas condições inadequadas de trabalho, está, de acordo com Arroyo (2011, p. 45) relacionada

também à hierarquização do sistema educacional que “confere status” diferentes de acordo com cada nível escolar.

Esta desvalorização é ainda maior quando tratamos do profissional da EJA, já que esta modalidade ainda é vista de modo inferiorizado, principalmente por atender mais especificamente a classe trabalhadora ou excluídos sociais, como os adolescentes em conflito com a lei. São poucos ou mínimos os investimentos na área. Ainda de acordo com Arroyo (2011, p. 239):

Medidas urgentes por condições de trabalho nas salas de aula, como espaços, número de alunos(as) nas salas, número de horas de docência, dedicação exclusiva a uma escola, a um tempo de dedicação exclusiva, superar o regime de aulistas, de trabalho em várias escolas, redes, turnos, etc. Quando os educandos são outros não apenas a qualificação docente tem de ser outra, mas primeiro a condição e o trabalho docente tem de ser outros, mais justos e mais dignos

Sob a ótica dos educandos, os conteúdos não são significativos para sua vida, exceto quando tratamos de aprender a ler e escrever, que interfere nas suas relações sociais. Suas falas demonstram nenhum interesse pela escola e assim como nenhuma aplicabilidade do que se estuda na realidade em que vivem.

A escola é vista apenas como uma ponte para o trabalho, considerado fundamental e mais importante para a ressocialização, para a mudança pessoal. Isto porque o trabalho dá um resultado imediato devido à remuneração. Os alunos sentem-se desmotivados, utilizam a sala de aula como refúgio, como um momento de encontrar os “irmãozinhos”, para descontraír, para o tempo passar mais rápido.

Alguns falam que a educação dá um caminho para a vida, e a relacionam com aprender algo. Eles pouco se veem como sujeito de conhecimento e esperam receber do professor aquilo que deve ser importante ser aprendido. Mas isto mais parece um discurso produzido e reproduzido. Os alunos mostram estar desmotivados e desinteressados pela escola que lhe é ofertada.

Por fim, reflito sobre a necessidade de se pensar em novos currículos, produzidos com a participação daqueles que estão diretamente envolvidos com sua aplicação prática. Além disso, educadores precisam aproximar-se da realidade destes indivíduos e proporcionar, em sua prática educativa, meios e instrumentos que possibilitem uma postura ativa dos

adolescentes na construção de seu próprio conhecimento, buscando produzir uma relação afetiva e positiva entre juventude, escola e saber. Pelo que parece, os adolescentes ainda estão nas unidades para “pagar pelo mal que fizeram” e para “sentar, se acomodar e obedecer”.

REFERÊNCIAS

- AMARAL E SILVA, Antônio Fernando do. O mito da inimputabilidade Penal do Adolescente. In: **Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado de Santa Catarina**, v. 5, Florianópolis: AMC, 1998.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: Struck, D.R; Redin, E; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BRASIL. Lei Federal nº 8069 de 13 de julho 1990 – **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**.
- BRASIL. Lei Federal nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012 - **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE**.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Senado Federal. **Reforma do Código Penal**: pesquisa de opinião pública. Brasília: Datasenado, 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/pdfs/Reforma_do_Codigo_Penal1.pdf>. Acesso em: 04 de Novembro de 2012.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/sinase/>. Acesso em: 22 de Outubro de 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: **Currículo: políticas e práticas**. Antonio Flavio Barbosa Moreira (Org.). Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 29-42.
- CEARÁ. Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social. Coordenadoria da Proteção Social Especial. **Célula das medidas socioeducativas**. Fortaleza: 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CONTADOR, de Histórias O. Direção: Luiz Villaça. Produção: Francisco Ramalho Junior e Denise Fraga. Ramalho Filmes, Nia Filmes e Warner Bros Pictures, 2009. 1 DVD (100 min.)

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?:** como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

FÓRUM DCA, **Monitoramento do sistema socioeducativo:** diagnóstico da privação de liberdade de adolescentes no Ceará. Fortaleza, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, Cauê Nogueira de. **O fim da era FEBEM:** novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no estado de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo:** políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 81-95.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Tornar-se educador(a) de jovens em conflito com a lei:** a experiência de enfrentar a vulnerabilidade social sem uma educação em direitos humanos. Anais do V Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica, Rio Grande do Sul, 2012.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

PENSADOR, Gabriel O. Estudo Errado. Intérprete: Gabriel, O Pensador. In: **Ainda é só o começo.** Sony Music, 1995. 1CD (59 min.). Faixa 6

SANT, Roberto Diniz e SCHEIBAUER, Aline. Inimputabilidade penal dos adolescentes: contextos e mitos. **Revista Jurídica** – CCJ/FURB, Blumenau, v.14, nº28, p.124-134, ago./dez. 2010.

SANTIAGO, Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. In: **Revista de Educação AEC**, ano 27 – nº 106 – jan/mar de 1998. p.34-42.

SARAIVA, João Batista Costa. Medidas socioeducativas e o adolescente autor de ato infracional. In: **Revista Jus Vigilantibus**, 23 de março de 2009. Disponível em: < jusvi.com/artigos> acessado em: 19 de Junho de 2012.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: Struck, D.R; Redin, E; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski, José, (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TEJADAS, Silvia da Silva. **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações de reincidência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

VASCONCELOS, Rejane Batista. **A política de assistência à criança e ao adolescente Desenvolvida pela fundação estadual do bem estar do menor do Ceará**: passaporte para a cidadania ou dispositivo disciplinar? 2003. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) - Departamento de Ciências Sociais, de História e de Métodos e Técnicas de Serviço Social. Universidade Estadual do Ceará, 2003.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos**: a privação de liberdade na percepção dos adolescentes. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento para diagnóstico da unidade de internação

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome do centro:
Endereço:
Nome do(a) diretor(a):
Profissionais que atuam no centro:
Capacidade de internação:
Número de internos:
Regimento interno: (destacar e comentar os principais aspectos)
Estatuto do centro: (destacar e comentar os principais aspectos)
Projeto Político Pedagógico: (destacar e comentar os principais aspectos)
Dados históricos: (recuperar um pouco da história do centro através de documentos e de depoimentos orais)
PERFIL DOS PROFISSIONAIS
Formação inicial e continuada:
Tempo de trabalho nas medidas socioeducativas:
Avaliação geral que faz do centro:
Formas de atuação:
Integração entre os profissionais:
Utilização do pia:
Conhecimento do ECA e do SINASE:
Crença na ressocialização dos adolescentes:
CONDIÇÕES ESTRUTURAIS: indicar quantitativo e comentar sobre higiene, conservação, ventilação, iluminação e ornamentação.
Dormitórios:
Quantidade de internos por dormitório:
Banheiros:

Área de isolamento:
Local para estudo:
Quadra:
Sala de TV:
Auditório:
Biblioteca:
Refeitório:
Cozinha:
Sala de informática:
Sala de oficinas:
Espaço para receber visitas:
Frequência das visitas:
Salas de aula:
EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO
Número de horas de aulas por semana:
Projetos especiais:
Atividades de profissionalização:
Forma de organização das turmas:
Recursos didáticos disponíveis:
Desenvolvimento do trabalho em sala de aula:
Desenvolvimento das oficinas e sua relação com a profissionalização:
Relação EJA e profissionalização:
Relação EJA e família:
Existência de grupos religiosos e forma de atuação dos mesmos:

APÊNDICE B – Instrumento de diagnóstico aplicado com docentes.

SOBRE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
Quantidade de professores na EJA:
Compatibilidade entre formação e atuação:
Formação continuada:
Engajamento nas atividades do centro:
Condições de trabalho:
Condições de salário:
Expectativa de futuro:
Satisfação com o trabalho:
Referenciais teóricos adotados:
Sistemática de planejamento das aulas:
Metodologia de ensino adotada:
Metodologia de avaliação adotada:
Principais dificuldades para desenvolvimento do trabalho:
Relação com a direção do centro:
Relação com os demais técnicos:
Relação com a família dos socioeducandos:
Relação com os socioeducandos:
Crença na ressocialização dos socioeducandos:

APÊNDICE C – Instrumento de diagnóstico aplicado com os adolescentes.

SOBRE OS SOCIOEDUCANDOS
Faixa etária:
Acompanhamento para tratamento de drogadição e alcoolismo:
Realização de atendimento técnico:
Interesses, concepções, crenças e estilo de vida:
Importância da escola na vida do socioeducando:
Tempo afastado da escola regular:
Expectativa de futuro:
Quantos são acompanhados pelo CAPS:
Quais seus sonhos:
Quais direitos seus são negados no centro:
Relação com a direção do centro:
Relação com os técnicos:
Relação com a família:
Relação com os professores:
Relação com os socioeducadores:
Relação com os socioeducandos:
Já participou de algum grupo de jovens:
Religião:

APÊNDICE D – Enquete aplicada com os adolescentes.

QUAL A IMPORTÂNCIA QUE CADA ITEM ABAIXO TEM NA SUA VIDA?

FAÇA UM X INDICANDO O GRAU DE IMPORTÂNCIA

	NENHUMA	POUCA	MAIS OU MENOS	MUITA
FAMÍLIA				
AMIGOS				
SITUAÇÃO DO PLANETA				
SITUAÇÃO DO BRASIL				
ESCOLA				
RELIGIÃO				
ESPORTES				
TRABALHO				
NAMORO				
POLÍTICA				
SEXO				
DROGAS				
DINHEIRO				
FUTURO				
RESPEITO ÀS DIFERENÇAS				

APÊNDICE E – Questionário aplicado com os professores.

A PRÁTICA EDUCATIVA
Qual série/disciplina você leciona?
Como foi o início de seu trabalho neste centro? (relacione o apoio, as orientações e as formações que lhe foram oferecidas).
Como você seleciona os conteúdos que serão lecionados?
Em que você baseia a escolha destes conteúdos e atividades?
O que você entende por currículo e qual sua importância?
Como vê a EJA nos centros socioeducativos?
Você acredita que seu trabalho possibilita a ressocialização destes adolescentes?
Você conhece as diretrizes e propostas da EJA? Comente.
Quais outros assuntos, extracurriculares, você aborda na sua prática pedagógica?
Como você avalia seu trabalho na formação destes adolescentes?
Você utiliza a metodologia de Paulo Freire em sua prática? De que maneira?
Em ordem de importância, liste aspectos que você acredita que sejam indispensáveis de ser desenvolvidos em sala de aula.

ANEXOS

ANEXO A – Ficha de Atendimento Inicial com o adolescente – utilizada pelo Setor Pedagógico.

 **GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**
 Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social
 Coordenação de Proteção Especial
 Centro Educacional Dom Bosco - CIEDB
 Rua El Dourado n° 890 Jardim União
 Fortaleza - CEP 60825-340 Fone : 3101-3021 / 3101-3025

FICHA DO SETOR PEDAGÓGICO

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ NATURALIDADE: _____

1. ESTUDA: () SIM () NÃO

2. NÍVEL DE CONHECIMENTO ESCOLAR:

3. SÉRIE: _____ TURNO: _____

4. ESCOLA: _____

7. ÚLTIMA SÉRIE CONCLUÍDA: _____

8. OBSERVAÇÕES:

9. DIFICULDADE EM ESTUDAR: _____

10. DIFICULDADE EM APRENDER (ASSIMILAR): _____

11. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO PARA A VIDA: _____

12. RELACIONE O QUE VOCÊ GOSTARIA DE APRENDER:

1. _____ 4. _____

2. _____ 5. _____

3. _____ 6. _____

13. SONHOS:



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria de Trabalho e
Desenvolvimento Social
Coordenadoria de Proteção Especial
Centro Educacional Dom Bosco - CEBD
Rua R. Dom Bosco n.º 800 Jardim União
Pacaré - CEP 60942-340 Fone: (3101-3832 / 3101-3828

14. EXPERIÊNCIA DE TRABALHO:

15. EXPECTATIVA PROFISSIONAL:

16. PROJETO DE VIDA:

17. CAMPO DE MOTIVAÇÃO (Lazer, Esporte, Trabalho, Cultura, etc...):

18. EXPERIÊNCIA DE VIDA (Tóxicos, Prostituição, Perambulância, Furtos, Roubos, Homicídios, Arrombamentos, outros):

19. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A UNIDADE:

20. RELACIONAMENTO FAMILIAR:

21. ESTADO EMOCIONAL (Alegre, Triste, Desconfiado, Inseguro, Apático, Inquieto, Disperso, Outros...):

22. ENCAMINHAMENTOS:

1. _____ 4. _____

2. _____ 5. _____

OBSERVAÇÕES:

TECNICO RESPONSÁVEL: _____

DATA: ____/____/____

ANEXO B – Cronograma das atividades pedagógicas programadas para Outubro de 2012 – com o calendário das aulas.

QUADRO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO CEDB. OUTUBRO/2012					
	01. Segunda Feira.	02. Terça Feira.	03. Quarta Feira.	04. Quinta Feira.	05. Sexta Feira.
MANHÃ.	S. Aula – Oficin – Esport IV II I Inf – III – S. Leitura - III	S. Aula – Oficin – Esport III I II Inf – IV – S. Leitura - IV	S. Aula – Oficin – Esport IV II I Inf – III – S. Leitura - III	S. Aula – Oficin – Esport III I II Inf – IV – S. Leitura - IV	S. Aula – Oficin – Esport IV II I Inf – III – S. Leitura - III
TARDE.	S. Aula – Oficin – Esport I III IV Inf – II – S. Leitura - II	S. Aula – Oficin – Esport II IV III Inf – I – S. Leitura - I	S. Aula – Oficin – Esport I III IV Inf – II – S. Leitura - II	S. Aula – Oficin – Esport II IV III Inf – I – S. Leitura - I	S. Aula – Oficin – Esport I III IV Inf – II – S. Leitura - II
Observações					
5ª e 6ª	11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.	11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.	11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.		11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.
3ª e 5ª		11:00 as 12:30 – Esporte da Ala VI.		11:00 as 12:30 – Esporte da Ala VI.	
MANHÃ.	S. Aula – Oficin – Esport III I II Inf – IV – S. Leitura - IV	Aula – Oficin – Esport IV II I Inf – III – S. Leitura - III	S. Aula – Oficin – Esport III I II Inf – IV – S. Leitura - IV	Aula – Oficin – Esport IV II I Inf – III – S. Leitura - III	S. Aula – Oficin – Esport III I II Inf – IV – S. Leitura - IV
TARDE.	S. Aula – Oficin – Esport II IV III Inf – I – S. Leitura - I	S. Aula – Oficin – Esport I III IV Inf – II – S. Leitura - II	S. Aula – Oficin – Esport II IV III Inf – I – S. Leitura - I	S. Aula – Oficin – Esport I III IV Inf – II – S. Leitura - II	S. Aula – Oficin – Esport II IV III Inf – I – S. Leitura - I
Observações					
5ª e 6ª	11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.	11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.	11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.		11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.
3ª e 5ª		11:00 as 12:30 – Esporte da Ala VI.		11:00 as 12:30 – Esporte da Ala VI.	
MANHÃ.	S. Aula – Oficin – Esport III I II Inf – IV – S. Leitura - IV	Aula – Oficin – Esport IV II I Inf – III – S. Leitura - III	S. Aula – Oficin – Esport III I II Inf – IV – S. Leitura - IV	Aula – Oficin – Esport IV II I Inf – III – S. Leitura - III	S. Aula – Oficin – Esport III I II Inf – IV – S. Leitura - IV
TARDE.	S. Aula – Oficin – Esport II IV III Inf – I – S. Leitura - I	S. Aula – Oficin – Esport I III IV Inf – II – S. Leitura - II	S. Aula – Oficin – Esport II IV III Inf – I – S. Leitura - I	S. Aula – Oficin – Esport I III IV Inf – II – S. Leitura - II	S. Aula – Oficin – Esport II IV III Inf – I – S. Leitura - I
Observações					
5ª e 6ª	11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.	11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.	11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.		11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.
3ª e 5ª		11:00 as 12:30 – Esporte da Ala VI.		11:00 as 12:30 – Esporte da Ala VI.	

QUADRO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO CEDR.

	16. Terça Feira.	17. Quarta Feira.	18. Quinta Feira.	19. Sexta Feira.	22. Segunda Feira.
MANHÃ.	Aula - Oficin - Esport IV - II - S.Leitura - III Inf - III - S.Leitura - III	S. Aula - Oficin - Esport III - II - S.Leitura - IV Inf - IV - S.Leitura - III	Aula - Oficin - Esport IV - II - S.Leitura - III Inf - III - S.Leitura - III	S. Aula - Oficin - Esport III - II - S.Leitura - IV Inf - IV - S.Leitura - III	Aula - Oficin - Esport IV - II - S.Leitura - III Inf - III - S.Leitura - III
TARDE.	S. Aula - Oficin - Esport I - III - S.Leitura - II Inf - II - S.Leitura - II	S. Aula - Oficin - Esport II - IV - S.Leitura - I Inf - I - S.Leitura - I	S. Aula - Oficin - Esport I - III - S.Leitura - II Inf - II - S.Leitura - I	S. Aula - Oficin - Esport II - IV - S.Leitura - I Inf - I - S.Leitura - I	S. Aula - Oficin - Esport I - III - S.Leitura - IV Inf - II - S.Leitura - II
Observações					
1^o 4^o e 6^o		11:00 as 12:00 - Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 - Esporte da Pena Turno Manhã.		11:00 as 12:00 - Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 - Esporte da Pena Turno Manhã.	11:00 as 12:00 - Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 - Esporte da Pena Turno Manhã.
3^o e 5^o	11:00 as 12:30 - Esporte da Ala VI.		11:00 as 12:30 - Esporte da Ala VI.		
MANHÃ.	S. Aula - Oficin - Esport III - II - S.Leitura - IV Inf - IV - S.Leitura - IV	Aula - Oficin - Esport IV - II - S.Leitura - III Inf - III - S.Leitura - III	S. Aula - Oficin - Esport III - II - S.Leitura - IV Inf - IV - S.Leitura - IV	Aula - Oficin - Esport IV - II - S.Leitura - III Inf - III - S.Leitura - III	2.6. Sexta feira
TARDE.	S. Aula - Oficin - Esport II - IV - S.Leitura - I Inf - I - S.Leitura - I	S. Aula - Oficin - Esport I - III - S.Leitura - II Inf - II - S.Leitura - II	S. Aula - Oficin - Esport II - IV - S.Leitura - I Inf - I - S.Leitura - I	S. Aula - Oficin - Esport I - III - S.Leitura - IV Inf - II - S.Leitura - II	
Observações					
1^o 4^o e 6^o		11:00 as 12:00 - Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 - Esporte da Pena Turno Manhã.		11:00 as 12:00 - Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 - Esporte da Pena Turno Manhã.	
3^o e 5^o	11:00 as 12:30 - Esporte da Ala VI.		11:00 as 12:30 - Esporte da Ala VI.		

	29. Segunda Feira.	30. Terça Feira.	31. Quarta Feira.
MANHÃ,	S. Aula – Oficin – Esport III I II Inf – IV – S.Leitura - IV	Aula – Oficin – Esport IV II I Inf – III – S.Leitura - III	S. Aula – Oficin – Esport III I II Inf – IV – S.Leitura - IV
TARDE,	S. Aula – Oficin – Esport II IV III Inf – I – S.Leitura - I	S. Aula – Oficin – Esport I III IV Inf – II – S.Leitura - II	S. Aula – Oficin – Esport II IV III Inf – I – S.Leitura - I
Observações			
2ª 4ª e 6ª	11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.		11:00 as 12:00 – Esporte da Pena turno tarde. 16:00 as 17:00 – Esporte da Pena Turno Manhã.
3ª e 5ª		11:00 as 12:30 – Esporte da Ala VI.	

Fortaleza-Ce, 03 de Outubro 2012.

ANEXO C – Proposta Curricular CEDB – Alfabetização

SECRETARIA DA AÇÃO SOCIAL-SAS COORDENADORIA DA PROTEÇÃO SOCIAL E MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS e-mail: protecao.social@sas.ce.gov.br	
<p>Proposta Curricular Anual Turma: Alfabetização EJA T Área: Língua Portuguesa</p> <p>Objetivo Geral: Promover práticas de oralidade e de letramento de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita:</p>	
CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS
<p>1. Letras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O alfabeto; • Consoantes e vogais; • Tipos de letras (<i> cursivas, imprensa, scripte</i>); • Letras maiúsculas e minúsculas. 	<ul style="list-style-type: none"> → Apresentação do alfabeto em letras grandes para fixar na parede da sala. ✓ → Pesquisa de letras para comparar com as letras do próprio nome (jornais, revistas). ✓ → Utilização do <u>alfabeto móvel</u> como desafio para formar palavras. ✓ → Identificação no alfabeto das letras que compõem o nome do aluno. ✓ → Jogos de bingo, baralhos e memória para reconhecimento de letras. ✓ → Construção de mural fixo com o alfabeto da turma para expor na parede da sala. ✓ → Pesquisa de diferentes tipos de letras para montar um banco de letras. ✓ → Caça-palavras. ✓ → Liga-pontos com seqüência de letras para formar desenhos. ✓ → Palavras cruzadas. ✓ → Reconhecimento de letras utilizando o calendário do jogo-do-bicho. ✓
<p>2. Estado da palavra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sílabas; • Espaço entre as palavras (segmentação); • Relação entre a quantidade de letras nas sílabas; • Variedades e combinações de letras utilizadas para escrever. 	<ul style="list-style-type: none"> → Apresentação do nome do aluno como palavra. ✓ → Identificação dos nomes próprios escritos em fichas. ✓ → Utilização de rótulos e embalagens para leitura e escrita. ✓ → Construção de bancos de palavras coladas em cartaz para fixar na parede da sala. ✓ → Bingo de palavras. ✓ → Caça-palavras. ✓ → Jogos de adedonha. ✓ → Jogos de forca. ✓ → Ditados de palavras. ✓ → Listas. ✓ → Ler palavras escritas em fichas. ✓
<p>3. Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sílabas; • Símbolos; • Interpretação oral; • Formas de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> → Ler figuras, símbolos e sinais de trânsito e placas de advertências. → Identificação de palavras e textos através de leitura de índio (pistas). → Observação de imagens e gravuras de paisagens para interpretação oral. → Leitura compartilhada pelo professor. → Apresentar a variedade das formas de comunicação. → Ler oralmente: palavras, frases, pequenos textos. → Leitura de fábulas, provérbios e parábolas bíblicas para

	<p>interpretação individual e coletiva. → Interpretação teatralizada de textos do cotidiano.</p>
<p>4. Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras; • Frases; • Textos. 	<ul style="list-style-type: none"> → Escrever letras e o próprio nome seguindo modelo de fichas. → Ditado enigmático. → Construção de acrósticos. → Leitura de imagens. → Organização de imagens em seqüência para construção de frases. → Ditado de imagem para construção de frases. → Construção de frases utilizando palavras móveis. → Leitura de placas e sinalização de trânsito. → Leitura de frases de pára-choques. → Escrita de frases através da dinâmica do cochicho. → Organização de listas com ações praticadas no cotidiano do aluno. → Leitura de textos parafraseados: "Os dez mandamentos". → Leitura de histórias para listar personagens e as ações que os caracterizam. → Produção textual espontânea e/ou dirigida.

Proposta Curricular Anual
Turma: Alfabetização
Área: Matemática

Objetivo Geral: Consolidar os conhecimentos matemáticos reorganizando os conceitos pré-elaborados no cotidiano.

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS
<p>1. Números:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número x numeral; • Sequência numérica; • Antecessor e Sucessor; • Ordem crescente e decrescente; • Pares e ímpares. 	<p>→ Atividades de reconhecimento numérico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bingo; - Dominó (números + quantidades) <p>→ Confeção de cartaz informativo contendo informações do aluno: nome, idade, data de nascimento, endereço no presídio, números de alunos na sala, etc.;</p> <p>→ Utilização de fichas para trabalhar sequência numérica;</p> <p>→ Escrita numérica;</p> <p>→ Criação de fichário contendo nome, RG, CPF dos alunos;</p> <p>→ Confeccionar fichas de associação número x numeral.</p>
<p>2. A História dos Números:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os números através do tempo; • Numeração egípcia; • Numeração romana; • Numeração hindu-árabica. 	<p>→ Apresentar a história dos números como contação de histórias;</p> <p>→ Confeccionar um quadro em cartolina contendo os tipos de numeração apresentadas para ilustrar o tema exposto (cópia de textos com o coordenador);</p> <p>→ Utilizar o sistema de numeração romana com ênfase na sua utilização nos dias atuais: relógios, capítulos de livros, artigos da lei, etc.;</p> <p>→ Bingos;</p> <p>→ Brincar de baralho utilizando jogo;</p> <p>→ Jogo da memória, das escritas romanas e hindu-árabicas;</p> <p>→ Transformar números romanos em hindu-árabicos e vice-versa.</p> <p>→ Confeção de cartaz de pregos e fichas numéricas para trabalhar as ordens numéricas;</p> <p>→ Confeção do Q.V.L. para trabalhar classes com palitos de picolé coloridos;</p> <p>→ Utilização do material dourado confeccionado para trabalhar a inclusão de classes;</p> <p>→ Realizar atividades escritas de decomposição numérica;</p> <p>→ Utilizar recursos de jogos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bingos; - Jogo de memória; - Baralho; - Cruzadinhas numéricas. <p>→ Apresentar problemas onde os alunos necessitem transformar as centenas em dezenas, dezenas em unidades, etc.;</p> <p>→ Jogar o "nunca o dez" ou "dez não pode";</p> <p>→ Utilizar o jogo do "tiro ao alvo" para trabalhar valores.</p> <p>→ Utilizar a dinâmica da batata-quente para trabalhar Valor Absoluto e Valor Relativo.</p>

Proposta Curricular Anual

Turma: Alfabetização

Área: Ciências Sociais

Objetivo Geral: Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos estabelecendo relação entre a cultura e a sociedade

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS
1. Identidade	<ul style="list-style-type: none"> → Escrita de autobiografia (narrativa oral); produção escrita e ilustrativa; → Desenvolver uma narrativa histórica através da linha do tempo, contendo fatos pessoais e localização geográfica em relação a seu local de origem; → Analisar o documento de identidade (RG) e confeccionar um modelo, enfatizando os locais de requerimento e os documentos necessários; → Confeção de um álbum seriado contendo pois exemplo, a história do nome e outras informações como o CEP (Código de endereçamento Postal).
2. Localização	<ul style="list-style-type: none"> → Utilização de um painel contendo contas de energias, de água ou de telefone a fim de facilitar o esclarecimento de seu espaço geográfico; → Exposição do mapa da cidade de Fortaleza no sentido do aluno identificar e reconhecer os bairros e os principais locais da cidade; → Estudo do texto: "Onde estão localizados as coisas do mundo" (EJA-X). Reconhecimento, partindo da sua estadia micro ou macro. Ex.: casa, rua, bairro ↔ cidade... → Trabalhar com o Catálogo Telefônico com o objetivo de localizar ruas, bairros e micros regiões; → Apresentar o mapa do Brasil para que os alunos localizem o nosso Estado e nossa cidade no contexto geral.
3. Regras de Convivência	<ul style="list-style-type: none"> → Elaboração e exposição de cartazes, confeccionados pelos alunos, contendo expressões escritas (por favor, obrigado...), acompanhados de desenhos apropriados a fim de estimular o bom convívio com os alunos; → Criação de situação-problema envolvendo o cotidiano, aplicando na prática o tema elaborado nos painéis; → Fazer leitura compartilhada de textos referentes ao assunto.
4. Profissões	<ul style="list-style-type: none"> → Organizar com os alunos um mural com os tipos de profissões, expor em sala e promover comunicação com os alunos sobre o tema;

	<ul style="list-style-type: none"> → Promover dramatizações de algumas atividades profissionais; → Pesquisa e colagem de figuras que representem as profissões que considerem mais importante; → Apresentação, exposição e manuseio de CLT (Consolidação das Leis do Trabalhista) e debate a respeito dos principais artigos que regulamentam as respectivas profissões dos alunos; → Listar as profissões dos alunos com os nomes respectivos instrumentos de trabalho.
5. Direitos x Deveres do Cidadão	<ul style="list-style-type: none"> → Discutir e transcrever os direitos e deveres do cidadão, analisando o art. 5 da Constituição Federal; → Estabelecer um conjunto de regras de conduta enumerando os principais direitos e deveres do aluno em sala de aula; → Pesquisar os principais órgãos e instituições que deveres recorrer para fazer ceder nossos direitos, selecionar um dos órgãos e criar cartazes elogiando ou criticando sua atuação no meio social; → Leitura do "Estatuto do Homem" (Thiago de Melo) para interpretação por artigos. → Montar um painel de desenhos com o tema abordado para ficar exposto e poder ser retomado sempre que se fizer necessário.
6. As Desigualdades Sociais	<ul style="list-style-type: none"> → Através de recorte de jornais e revistas mostram a realidade do Brasil e do Mundo na questão de desemprego, observando suas origens, causas e conseqüências, como exemplo, natalidade → Elaboração de um painel fotográfico utilizando imagem referentes a questões do lixo, do saneamento, do desemprego e das áreas de riscos, visando contribuir com uma melhor conscientização de seus direitos inseridos no Plano Direto de Desenvolvimento Urbano; → Construção de Tabelas enfocando dados que levam a degradação do meio. → Colar fotografia que estejam relacionados aos diferentes níveis demonstrando assim o contraste social.
7. Planeta Terra	<ul style="list-style-type: none"> → Localizar o planeta Terra no sistema solar; → Com o auxílio de mapas e/ou globo terrestre, identificar os continentes, os oceanos e os países que formam o planeta; → Utilizando áudio e/ou vídeo trabalhando músicas ou documentários para explorar o tema; → Utilizar mapa mundi para apresentar a nossa localização no país e no mundo; → Trabalhar a música Planeta Água, de Guilherme Arante e através dela incentivar questionamento sobre o planeta; → Leitura e produção de mapas, vegetação, clima e relevo → Empregar os pontos cardeais como sistema de referencia e orientação do espaço terrestre; → Escolher uma notícia de jornal baseado no tema Terra e produzir um texto sobre as questões ambientais que há no planeta. → Apresentar gravuras de diferentes paisagens do Planeta Terra para que em grupo os alunos elaborem questionamento sobre a paisagem analisada. Formar um grupão onde as questões serão lidas

Proposta Curricular Anual
Turma: Alfabetização
Área: Ciências Naturais

Objetivo Geral: Contribuir para a interpretação dos fenômenos da Natureza, para o questionamento e transformação de conhecimento e compreender as influências que as ações humanas exercem sobre o meio em que vivem desenvolvendo uma visão crítica do mundo, levando a uma possível transformação.

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS
<p>1. Terra e Universo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Natureza cíclica; • Movimento do Sol; • Características das condições de vida na Terra. 	<ul style="list-style-type: none"> → Leitura compartilhada de textos informativos; → Confeção de álbum seriado sobre os ciclos da natureza e movimentos do sol; → Confeção de mural coletivo com gravuras e/ou desenhos do Universo ressaltando o Sistema Solar; → Orientações para a construção de um relógio Solar; → Desenhar o Sistema Solar nomeando os planetas; → Aulas expositivas; → Jogos de adedonha, batata-quente, forca e bingo com palavras relacionadas com o tema.
<p>2. Vida e Ambiente</p> <p>2.1 Seres Vivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classificação; - Cadeia Alimentar; - Habitat <p>2.2 Meio Ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Água; - Solo; - Lixo; - Poluição; - Uso racional dos recursos naturais. <p>2.3 O nosso Corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Higiene; - Saúde / Prevenção de Doenças - Os órgãos dos Sentidos. <p>2.4 Alimentação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Realização de tempestade e idéias sobre os seres vivos; → Listar coletivamente as características dos seres vivos; → Montar painéis com desenhos dos alunos representando as etapas da vida de animais e plantas.; → Produção textual coletiva sobre o meio ambiente; → Conversas informais sobre as condições ambientais e preservação da limpeza das celas e do presídio; → Explicações orais sobre o significado do termo meio ambiente; → Utilizar o material do SEMACE para desenvolver todos os assuntos relativos à água; → Apresentar do tema da campanha da Fraternidade: Água e explicar a intenção da Igreja quando decidiu por este tema; → Realização de debates sobre a importância da saúde do corpo; → Utilização de álbum seriados para ilustrar as aulas expositivas; → Exibição de vídeo informativos sobre a prevenção de doenças; → Aulas expositivas sobre as DST e AIDS; → Promover com os alunos uma campanha de preservação de higiene corporal e ambiental; → Construir um mural com gravuras dos principais transmissores de doenças; → Utilizar todas as estratégias para desenvolver todas as temáticas.

ANEXO D – Propostas Curriculares CEDB – 1º Segmento

SECRETARIA DA AÇÃO SOCIAL-SAS COORDENADORIA DA PROTEÇÃO SOCIAL E MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS e-mail: protecao.social@sas.ce.gov.br	
Proposta Curricular Anual Turma: EJA – 1º Segmento Área: Língua Portuguesa	
Objetivo Geral: Promover práticas de oralidade e de letramento de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita:	
CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS
1. Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Palavras; • Frases; • Textos. 	→ Escrever letras e o próprio nome seguindo modelo de fichas. → Ditado enigmático. → Construção de acrósticos. → Leitura de imagens. → Organização de imagens em seqüência para construção de frases. → Ditado de imagem para construção de frases. → Construção de frases utilizando palavras móveis. → Leitura de placas e sinalização de trânsito. → Leitura de frases de pára-choques. → Escrita de frases através da dinâmica do cochicho. → Organização de listas com ações praticadas no cotidiano do aluno. → Leitura de textos parafraseados: "Os dez mandamentos" ¹¹ . → Leitura de histórias para listar personagens e as ações que os caracterizam. → Produção textual espontânea e/ou dirigida.
2.1 Mecanismo da Língua: <ul style="list-style-type: none"> • Ortografia; • A grafia dos sons silábicos; • Diferenças de sons pela variação da posição das letras nas palavras. 2.2 Acentuação: <ul style="list-style-type: none"> • O uso do til (¨) e do acento agudo; • Tonicidade. 	→ Leitura de fichas de palavras com ortografia de S/Z, CH/X, R/RR, S/SS. → Ditados de palavras. → Atividades de preenchimento de lacunas nas palavras. → Pesquisas ortográficas no dicionário. → Ler, escrever e pesquisar em jornais e revistas palavras acentuadas para comparar os sons produzidos pela presença da acentuação. → Ditado de palavras. → Identificação das sílabas tônicas das palavras através de jogos sonoros como bater palmas.
3. Vocabulário: <ul style="list-style-type: none"> • Significados das palavras. 	→ Pesquisas no dicionário. → Interpretação contextualizada. → Listagem de palavras cujos significados variem de acordo com a contextualização.
4. Leitura e interpretação	→ Leitura oral; → Leitura silenciosa; → Interpretação Oral;

	<p>→ Interpretação Escrita;</p> <p>→ Atividades de predição de leitura a partir do título;</p> <p>→ Leitura silenciosa de textos destacando a (s) frase (s) que achou mais interessante;</p> <p>→ Realização de entrevista pós leitura em duplas para responderem questões sobre o texto lido;</p> <p>→ Apresentação e leitura de diversos de textos para reconhecer o tipo de mensagem que cada um traz;</p> <p>→ Leitura de contos de água, luz, telefone, etc.</p>
<p>5. Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção. <ul style="list-style-type: none"> • Gêneses textuais: <p>5.1. Textos práticos (bilhetes, anúncios, cardápios, cartas, convites, manuais de instruções, bulas de remédios, etc.);</p> <p>5.2. Textos informativos (reportagens de jornais e revistas, enciclopédias, dicionários, mapas, gramáticas, etc.);</p> <p>5.3. Textos literários (poemas, contos, crônicas, fábulas, novelas, etc.);</p> <p>5.4. Textos extraverbais (pinturas, esculturas, músicas instrumentais, mímicas, arquitetura, etc.).</p>	<p>→ Fazer anotação sobre a rotina para posteriormente organizar de forma seqüenciada em um texto narrativo;</p> <p>→ Apresentar aos alunos o parágrafo inicial de uma história popular para que eles dêem continuidade à história;</p> <p>→ Produzir textos coletivos onde o professor orienta as idéias com princípios, meios e fim;</p> <p>→ Elaboração de frases.</p> <p>→ Produção de textos nos diversos gêneros;</p> <p>→ Produção de textos narrativos onde se sugere as características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - início, meio e fim; - lugar (onde); - personagem (quem); - complicação (o quê); - desfecho (como). <p>→ Inventar aventuras a partir de fichas com gravuras;</p> <p>→ Produção de textos coletiva onde organizados em círculo os alunos completam o texto a partir de onde o outro parou;</p> <p>→ Incentivar os alunos a escrever um diário;</p> <p>→ Criação de histórias a partir de roteiros, temas e ilustrações;</p> <p>→ Elaboração de frases tipo pára-choques de caminhões;</p> <p>→ Criação de histórias em quadrinhos;</p> <p>→ Criações de poemas;</p> <p>→ Escrita de bilhetes e cartas sob orientação do professor;</p> <p>→ Elaboração de reportagens, notícias e dramatizar em seguida.</p>
<p>6. Mecanismos da Língua:</p> <p>6.1. Ortografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ch/x; s/ss; s inicial; sc; ce; ci; s/z; g/j; r/rr; x com som de z; ge/gj ou je/ji; h inicial; • Parônimos e homônimos; • Palavras com encontros consonantais cuja 2ª letra é R ou L (BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR, BL, CL, etc.). <p>6.2. Acentuação Gráfica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Til; 	<p>→ Bingos;</p> <p>→ Acrósticos;</p> <p>→ Caça-palavras;</p> <p>→ Jogos da velha;</p> <p>→ Adedonha;</p> <p>→ Jogos de memórias;</p> <p>→ Closes;</p> <p>→ Auto-ditados;</p> <p>→ Ditados relâmpagos;</p> <p>→ Palavras cruzadas;</p> <p>→ Pesquisas no dicionário;</p> <p>→ Construção de banco de palavras.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Acento agudo e circunflexo; • Hifen; • Trema; • Apóstrofo. <p>6.3. Sinônimos e Antônimos.</p> <p>6.4. Fonética e Fonologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classificação das vogais; • Silabas (simples e compostas); • Encontro vocálicos e consonantais; • Divisão silábica. <p>6.5. Classes de Palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substantivos; • Adjetivo; • Artigo; • Numeral; • Pronome; • Verbo. 	<p>→ Atividades de recorte de palavras e de silabas que apresentam e de silabas que apresentam encontros vocálicos, consonantais e dígrafos.</p> <p>→ Técnica da sanfona onde em cada dobra escreve-se um item da análise morfológica da palavra escolhida;</p> <p>→ Técnica do "lápiz-boca";</p> <p>→ Diálogo nos quadrinhos trabalhando o texto "ponto de vista";</p> <p>→ Dinâmica de mudar a pontuação para mudar o sentido da palavra;</p> <p>→ Baralho de palavras.</p>
--	---

Proposta Curricular Anual
Turma: EJA – 1º Segmento
Área: História e Geografia

Objetivo Geral: Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos estabelecendo relação entre a cultura e a sociedade

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS
1. Identidade	<ul style="list-style-type: none"> → Escrita de autobiografia (narrativa oral); produção escrita e ilustrativa; → Desenvolver uma narrativa histórica através da linha do tempo, contendo fatos pessoais e localização geográfica em relação a seu local de origem; → Analisar o documento de identidade (RG) e confeccionar um modelo, enfatizando os locais de requerimento e os documentos necessários; → Confeção de um álbum seriado contendo pois exemplo, a história do nome e outras informações como o CEP (Código de endereçamento Postal).
2. Localização	<ul style="list-style-type: none"> → Utilização de um painel contendo contos de energias, de água ou de telefone a fim de facilitar o esclarecimento de seu espaço geográfico; → Exposição do mapa da cidade de Fortaleza no sentido do aluno identificar e reconhecer os bairros e os principais locais da cidade; → Estudo do texto: "Onde estão localizados as coisas do mundo" (EJA-X). Reconhecimento, partindo da sua estadia micro ou macro. Ex.: casa, rua, bairro ↔ cidade... → Trabalhar com o Catálogo Telefônico com o objetivo de localizar ruas, bairros e micros regiões; → Apresentar o mapa do Brasil para que os alunos localizem o nosso Estado e nossa cidade no contexto geral.
3. Regras de Convivência	<ul style="list-style-type: none"> → Elaboração e exposição de cartazes, confeccionados pelos alunos, contendo expressões escritas (por favor, obrigado...), acompanhados de desenhos apropriados a fim de estimular o bom convívio com os alunos; → Criação de situação-problema envolvendo o cotidiano, aplicando na prática o tema elaborado nos painéis; → Fazer leitura compartilhada de textos referentes ao assunto.
4. Profissões	<ul style="list-style-type: none"> → Organizar com os alunos um mural com os tipos de profissões, expor em sala e promover comunicação com os alunos sobre o tema;

	<ul style="list-style-type: none"> → Promover dramatizações de algumas atividades profissionais; → Pesquisa e colagem de figuras que representem as profissões que considerem mais importante; → Apresentação, exposição e manuseio de CLT (Consolidação das Leis do Trabalhistas) e debate a respeito dos principais artigos que regulamentam as respectivas profissões dos alunos; → Listar as profissões dos alunos com os nomes respectivos instrumentos de trabalho.
5. Direitos x Deveres do Cidadão	<ul style="list-style-type: none"> → Dicotir e transcrever os direitos e deveres do cidadão, analisando o art. 5 da Constituição Federal; → Estabelecer um conjunto de regras de conduta enumerando os principais direitos e deveres do aluno em sala de aula; → Pesquisar os principais órgãos e instituições que deveres recorrer para fazer ceder nossos direitos, selecionar um dos órgãos e criar cartazes elogiando ou criticando sua atuação no meio social; → Leitura do "Estatuto do Homem" (Thiago de Melo) para interpretação por artigos. → Montar um painel de desenhos com o tema abordado para ficar exposto e poder ser retomado sempre que se fizer necessário.
6. As Desigualdades Sociais	<ul style="list-style-type: none"> → Através de recorte de jornais e revistas mostram a realidade do Brasil e do Mundo na questão de desemprego, observando suas origens, causas e conseqüências, como exemplo, natalidade → Elaboração de um painel fotográfico utilizando imagem referentes a questões do lixo, do saneamento, do desemprego e das áreas de riscos, visando contribuir com uma melhor conscientização de seus direitos inseridos no Plano Direto de Desenvolvimento Urbano; → Construção de Tabelas enfocando dados que levam a degradação do meio. → Colar fotografia que estejam relacionados aos diferentes níveis demonstrando assim o contraste social.
7. Planeta Terra	<ul style="list-style-type: none"> → Localizar o planeta Terra no sistema solar; → Com o auxílio de mapas e/ou globo terrestre, identificar os continentes, os oceanos e os países que formam o planeta; → Utilizando áudio e/ou vídeo trabalhando músicas ou documentários para explorar o tema; → Utilizar mapa mundi para apresentar a nossa localização no país e no mundo; → Trabalhar a música Planeta Água, de Guilherme Arante e através dela incentivar questionamento sobre o planeta; → Leitura e produção de mapas, vegetação, clima e relevo → Empregar os pontos cardeais como sistema de referencia e orientação do espaço terrestre; → Escolher uma notícia de jornal baseado no tema Terra e produzir um texto sobre as questões ambientais que há no planeta. → Apresentar gravuras de diferentes paisagens do Planeta Terra para que em grupo os alunos elaborem questionamento sobre a paisagem analisada. Formar um grupo onde as questões serão lidas

Proposta Curricular Anual
Turma: EJA - 1º Segmento
Área: Matemática

Objetivo Geral: Consolidar os conhecimentos matemáticos reorganizando os conceitos pré-elaborados no cotidiano.

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS
<p>1. A História dos Números:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os números através do tempo; • Numeração egípcia; • Numeração romana; • Numeração hindu-arábica. 	<p>→ Apresentar a história dos números como contação de histórias;</p> <p>→ Confeccionar um quadro em cartolina contendo os tipos de numeração apresentadas para ilustrar o tema exposto (cópia de textos com o coordenador);</p> <p>→ Utilizar o sistema de numeração romana com ênfase na sua utilização nos dias atuais: relógios, capítulos de livros, artigos da lei etc.;</p> <p>→ Bingos;</p> <p>→ Brincar de baralho utilizando jogo;</p> <p>→ Jogo da memória, das escritas romanas e hindu-arábicas;</p> <p>→ Transformar números romanos em hindu-arábicos e vice-versa.</p> <p>→ Confeção de cartaz de pregos e fichas numéricas para trabalhar as ordens numéricas;</p> <p>→ Confeção do Q.V.L. para trabalhar classes com palitos de picolé coloridos;</p> <p>→ Utilização do material dourado confeccionado para trabalhar a inclusão de classes;</p> <p>→ Realizar atividades escritas de decomposição numérica;</p> <p>→ Utilizar recursos de jogos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bingos; - Jogo de memória; - Baralho; - Cruzadinhas numéricas. <p>→ Apresentar problemas onde os alunos necessitem transformar as centenas em dezenas, dezenas em unidades, etc.;</p> <p>→ Jogar o "nunca o dez" ou "dez não pode";</p> <p>→ Utilizar o jogo do "tiro ao alvo" para trabalhar valores.</p> <p>→ Utilizar a dinâmica da batata-quente para trabalhar Valor Absoluto e Valor Relativo.</p>
<p>2. Sistema de Numeração Decimal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordem e classes; • Valor posicional dos números (VA e VR). 	<p>→ Utilizar os closes numéricos para trabalhar antecessor e sucessor;</p> <p>→ Fazer listagem de onde os números são úteis no cotidiano;</p> <p>→ Ordenar os alunos por idade;</p> <p>→ Trabalhar seqüência criadas pelos alunos pedindo que classifiquem as seqüências que inventaram em crescente e decrescente e apontem sua regra;</p> <p>→ Apresentar gravuras de situações onde o número está presente e solicitar a elaboração de problemas envolvendo seqüências</p>

	numéricas.
<p>3. Operações com Números Naturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição e propriedades; • Subtração; • Multiplicação e propriedades; • Divisão. 	<p>→ Construir tabuadas para serem completadas coletivamente;</p> <p>→ Utilização de jogos para trabalhar a construção de conceitos antes das atividades escritas relativas a cálculos;</p> <p>→ Elaboração de situações problemas relacionadas ao cotidiano para trabalhar o cálculo nas quatro operações;</p> <p>→ Utilização do material dourado;</p> <p>→ Utilização de encartes de supermercados;</p> <p>→ Brincar de charadas com o resultado de operações.</p>
<p>4. Medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprimento; • Massa; • Temperatura; • Tempo. 	<p>→ Trabalhar a simbologia universal das medidas de temperatura, comprimento e tempo através de cartazes ilustrativos.</p>
<p>5. Sistema de numeração decimal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número, numeral e quantidade. • Ordens e classes (valor absoluto e relativo). • Numeração romanos. • Números ordinais/cardinais. • Números pares e ímpares. • Composição e decomposição. • Sequência numérica. • As quatro operações e suas propriedades. • Números decimais e fracionários. • Múltiplos e divisores, números primos, MMC e MDC. • Frações: <ul style="list-style-type: none"> - Representações; - Leitura de frações; - Ordenação. 	<p>→ Leitura e interpretação de texto relacionado a história do número;</p> <p>→ Recorte e identificação de números em jornais e revistas;</p> <p>→ Utilização de material concreto para representar quantidade;</p> <p>→ Desafios / jogos;</p> <p>→ Ábaco (com caixa de ovos e macarrão);</p> <p>→ Compreender os símbolos na numeração romana em situações do cotidiano;</p> <p>→ Trabalhar quantidade;</p> <p>→ Organizar do tempo de cada aluno;</p> <p>→ Q.V.L;</p> <p>→ Utilização de reta numérica;</p> <p>→ Apresentação de situação problemas para os alunos calcularem os resultados;</p> <p>→ Jogo dos pratos;</p> <p>→ Utilização de material concreto;</p> <p>→ Mensagem secreta;</p> <p>→ Comparação dos números utilizando os símbolos (\neq, $=$, $<$, $>$);</p> <p>→ Uso de dinheiro;</p> <p>→ Leitura de frações;</p> <p>→ Transformação de frações utilizando material concreto;</p> <p>→ Confeccionar fichas com frações para os alunos representarem com desenhos e vice-versa.</p>

Proposta Curricular Anual
Turma: EJA – 1º Segmento
Área: Ciências Naturais

Objetivo Geral: Contribuir para a interpretação dos fenômenos da Natureza, para o questionamento e transformação de conhecimento e compreender as influências que as ações humanas exercem sobre o meio em que vivem desenvolvendo uma visão crítica do mundo, levando a uma possível transformação.

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS
<p>1. Terra e Universo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Natureza cíclica; • Movimento do Sol; • Características das condições de vida na Terra. 	<ul style="list-style-type: none"> → Leitura compartilhada de textos informativos; → Confeção de álbum seriado sobre os ciclos da natureza e movimentos do sol; → Confeção de mural coletivo com gravuras e/ou desenhos do Universo ressaltando o Sistema Solar; → Orientações para a construção de um relógio Solar; → Desenhar o Sistema Solar nomeando os planetas; → Aulas expositivas; → Jogos de adedonha, batata-quente, forca e bingo com palavras relacionadas com o tema.
<p>2. Vida e Ambiente</p> <p>2.1 Seres Vivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classificação; - Cadeia Alimentar; - Habitat <p>2.2 Meio Ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Água; - Solo; - Lixo; - Poluição; - Uso racional dos recursos naturais. <p>2.3 O nosso Corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Higiene; - Saúde / Prevenção de Doenças - Os órgãos dos Sentidos. <p>2.4 Alimentação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Realização de tempestade e idéias sobre os seres vivos; → Listar coletivamente as características dos seres vivos; → Montar painéis com desenhos dos alunos representando as etapas da vida de animais e plantas.; → Produção textual coletiva sobre o meio ambiente; → Conversas informais sobre as condições ambientais e preservação da limpeza das celas e do presídio; → Explicações orais sobre o significado do termo meio ambiente; → Utilizar o material do SEMACE para desenvolver todos os assuntos relativos à água; → Apresentar do tema da campanha da Fraternidade: Água e explicar a intenção da Igreja quando decidiu por este tema; → Realização de debates sobre a importância da saúde do corpo; → Utilização de álbum seriados para ilustrar as aulas expositivas; → Exibição de vídeo informativos sobre a prevenção de doenças; → Aulas expositivas sobre as DST e AIDS; → Promover com os alunos uma campanha de preservação de higiene corporal e ambiental; → Construir um mural com gravuras dos principais transmissores de doenças; → Utilizar todas as estratégias para desenvolver todas as temáticas.

<p>3. Terra e Universo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Natureza cíclica; • Movimento do Sol; • Características das condições de vida na Terra 	<ul style="list-style-type: none"> → Leitura compartilhada de textos informativos; → Confeção de álbum seriado sobre os ciclos da natureza e movimentos do sol; → Confeção de mural coletivo com gravuras e/ou desenhos do Universo ressaltando o Sistema Solar; → Orientações para a construção de um relógio Solar; → Desenhar o Sistema Solar nomeando os planetas; → Aulas expositivas; → Jogos de adedonha, batata-quente, forca e bingo com palavras relacionadas com o tema.
<p>4. Vida e Ambiente</p> <p>4.1 Seres Vivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classificação; • Cadeia Alimentar; • Habitat <p>4.2 Meio Ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Água; • Solo; • Lixo; • Poluição; • Uso racional dos recursos naturais. <p>4.3 O nosso Corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Higiene; • Saúde / Prevenção de Doenças; • Os órgãos dos Sentidos. <p>4.4 Alimentação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Realização de tempestade e idéias sobre os seres vivos; → Listar coletivamente as características dos seres vivos; → Montar painéis com desenhos dos alunos representando as etapas da vida de animais e plantas.; → Produção textual coletiva sobre o meio ambiente; → Conversas informais sobre as condições ambientais e preservação da limpeza das celas e do presídio; → Explicações orais sobre o significado do termo meio ambiente; → Utilizar o material do SEMACE para desenvolver todos os assuntos relativos à água; → Apresentar do tema da campanha da Fraternidade: Água e explicar a intenção da Igreja quando decidiu por este tema; → Realização de debates sobre a importância da saúde do corpo; → Utilização de álbum seriados para ilustrar as aulas expositivas; → Exibição de vídeo informativos sobre a prevenção de doenças; → Aulas expositivas sobre as DST e AIDS; → Promover com os alunos uma campanha de preservação de higiene corporal e ambiental; → Construir um mural com gravuras dos principais transmissores de doenças; → Utilizar todas as estratégias para desenvolver todas as temáticas.

ANEXO E – Letra da música *Estudo Errado* de Gabriel, O Pensador.

Eu tô aqui pra quê?

Será que é pra aprender?

Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?

Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater

Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever

A professora já tá de marcação porque sempre me pega

Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas

E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo

E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo

Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude

Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"

Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi

Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde

Ou quem sabe aumentar minha mesada

Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)

Não. De mulher pelada

A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada

E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)

A rua é perigosa então eu vejo televisão

(Tá lá mais um corpo estendido no chão)

Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação

- Ué não te ensinaram?

- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil

Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..

Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio

(Vai pro colégio!!)

Então eu fui relendo tudo até a prova começar

Voltei louco pra contar:

Manhê! Tirei um dez na prova

Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova

Decorei toda lição

Não errei nenhuma questão

Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos
Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa
O problema é que sem motivação a gente enjoa
O sistema bota um monte de abobrinha no programa
Mas pra aprender a ser um ingorante (...)
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
Ou que a minhoca é hermafrodita
Ou sobre a tênia solitária.
Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!! (...)
Vamos fugir dessa jaula!
"Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
Não. A aula
Matei a aula porque num dava
Eu não aguentava mais
E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam

(Esse num é o valor que um aluno merecia!)

Íííh... Sujô (Hein?)

O inspetor!

(Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)

Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar

E me disseram que a escola era meu segundo lar

E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente

Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!

Então eu vou passar de ano

Não tenho outra saída

Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida

Discutindo e ensinando os problemas atuais

E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais

Com matérias das quais eles não lembram mais nada

E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada

Refrão

Encarem as crianças com mais seriedade

Pois na escola é onde formamos nossa personalidade

Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios

Quem devia lucrar só é prejudicado

Assim vocês vão criar uma geração de revoltados

Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio

Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...

Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que lhe deixar sem recreio!

Mas é só a verdade professora!

Eu sei, mas colabora se não eu perco o meu emprego.