

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROFESSOR INSERIDO EM INSTITUIÇÕES DE
ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCATIVO A ADOLESCENTES EM
CONFLITO COM A LEI: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES
DOCENTES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Leila Cristiane Pinto Finoqueto

**SANTA MARIA, RS, BRASIL.
10 de Maio de 2007**

O PROFESSOR INSERIDO EM INSTITUIÇÕES DE
ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCATIVO A ADOLESCENTES EM
CONFLITO COM A LEI: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES
DOCENTES

por

Leila Cristiane Pinto Finoqueto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para
obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan

Santa Maria, RS, Brasil
10 de Maio de 2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora,
abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**O PROFESSOR INSERIDO EM INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO
SÓCIO-EDUCATIVO A ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI:
A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES**

Elaborada por

LEILA CRISTIANE PINTO FINOQUETO

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora

Eduardo A. Terrazzan - Orientador, Prof. Dr. - UFSM
(Presidente/Orientador)

Maria Isabel da Cunha, Profa. Dra. - UNISINOS/RS

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Profa. Dra. - UFPR/PR

SANTA MARIA, 10 DE MAIO DE 2007.

*À MINHA FAMÍLIA,
MARIA EDUARDA,
CHARLES
GLÁDIS
LUIZ,
QUE ESTÁ SEMPRE AO MEU LADO.*

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão breve e tão intenso vêm à memória todos os olhares, gestos e palavras que compuseram atos de incentivo, carinho e admiração. Mais uma etapa importante em nossas vidas foi vivida e superada, pois acredito que os desafios servem para aprender, buscar melhorar e errar cada vez menos.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus, essa força divina que reside em nosso interior, que me fez superar os momentos difíceis e agradecer pelos momentos inspiradores vividos intensamente ao longo desses três anos de Mestrado. Hoje entendo que existem momentos na vida em que as palavras não bastam para explicar ou compreender as bênçãos, nesses momentos, bastou acreditar.

Agradeço à minha filha, Maria Eduarda, que com sua chegada despertou em mim milhares de razões para que eu continue batalhando por uma vida melhor. Ao meu marido Charles pelo companheirismo, confiança e constante incentivo.

À minha mãe Gládis e ao meu irmão Luiz pelas palavras de otimismo e coragem. Ao meu orientador Professor Dr. Eduardo A. Terrazzan pelo profissionalismo e pela especial paciência que demonstrou durante a reta final de execução deste trabalho. Apesar de todas as 'intempéries', credito a esse professor o exemplo de seriedade e trabalho árduo que compõe a 'arte de pesquisar'. É inegável que a qualidade que busco imprimir na minha vida profissional seja proveniente do aprendizado que construí trabalhando junto ao Professor Eduardo Terrazzan.

Aos docentes da Escola Humberto de Campos (CASE/SM) pela disponibilidade, atenção e acesso irrestrito que permitiram a realização desse estudo e, também, por colaborarem no meu crescimento profissional e pessoal. A todos esses docentes meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas do Mestrado - Thaís, Daiana, Sandra Rocha, Lisandra, Maria Eliza, Liane, Sônia Pinheiro, Sônia Weber, Paulo, Sandra Agostini, Fabiana, Francine, Luana, Edna, Paula e Margarete – pelos entendimentos, desentendimentos, demonstrações de carinho e por compartilharem suas experiências, momentos de escuridão, de dúvidas, de incertezas e de superação ao longo das aulas da Pós-Graduação.

À Lidiane Puiati pelo auxílio, companheirismo e amizade demonstrados ao longo da realização deste trabalho.

À minha banca de defesa do projeto Carmen Oliveira, Elisabeth Barolli e Elisete Tomazetti pelas sugestões que suscitaram críticas que foram tão úteis e presentes durante a construção deste trabalho.

Um especial “Obrigada” às professoras Maria Isabel da Cunha e Tânia Braga Garcia pela generosidade em acolher este trabalho na sua etapa final.

Enfim, estas foram algumas pessoas que compartilharam de uma etapa significativa da minha trajetória profissional e pessoal. Levo um pouco de cada uma delas e espero ter deixado um pouco (melhor) de mim.

*Eu não gosto do bom gosto
Eu não gosto de bom-senso
Eu não gosto dos bons modos
Não gosto*

*Eu agüento até rigores
Eu não tenho pena dos traídos
Eu hospedo infratores e banidos
Eu respeito conveniências
Eu não ligo pra conchavos
Eu suporto aparências
Eu não gosto de maus tratos
(...)*

*Eu agüento até os estetas
Eu não julgo competência
Eu não ligo pra etiqueta
Eu aplaudo rebeldias
Eu respeito tiranias
E compreendo piedades
(...)*

*Eu gosto dos que têm fome
Dos que morrem de vontade
Dos que cercam de desejo
Dos que ardem*

(Senhas/Adriana Calcanhoto)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O PROFESSOR INSERIDO EM INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO SÓCIO- EDUCATIVO A ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Autora: Leila Cristiane Pinto Finoqueto
Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
Santa Maria, 10 de Maio de 2007.

A presente investigação teve por objetivos caracterizar o repertório de saberes/conhecimentos manifestados ou declarados pelos professores do Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria/RS acerca da sua prática docente e contribuir no estabelecimento de parâmetros para um conjunto de ações com vistas à formação de docentes para atuação específica em instituições de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. Desse modo, passamos a discutir a temática 'Saberes Docentes' considerando as pesquisas sobre o ensino, sobre os saberes e sobre a prática docente, aspectos importantes para a profissionalização do ensino. Essa profissionalização, por sua vez, requer o reconhecimento de uma base de saberes/conhecimentos específicos à profissão docente. Nesse sentido, este trabalho põe em foco as práticas pedagógicas dos docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos, instituição escolar inserida no CASE/SM – Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria/RS, uma das unidades de internação da FASE/RS – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul. Diante da diversidade de abordagens e buscando a coerência com as características da pesquisa em questão, desenvolvemos uma investigação de caráter qualitativo denominada Estudo de Caso. Para tanto, realizamos observações em sala de aula, registradas em Diário de Campo, e utilizamos questionários e entrevistas estruturadas com os docentes que atuavam na Escola. Obtivemos informações, também, de dois ex-diretores da Escola. Adotamos, ainda, como fontes de informação o Projeto Político Pedagógico da Escola, o PEMSEIS – Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas e de Semiliberdade, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As informações obtidas a partir dessas fontes e instrumentos, após sistematizadas, responderam às questões de pesquisas da seguinte maneira: os docentes apresentaram uma trajetória profissional na qual consta pouca preparação para atuar nesse tipo de instituição; são profissionais que, influenciados pelas características desse contexto, criaram estratégias/truques que possibilitassem o desenvolvimento das suas atividades ou os fizessem permanecer na Escola; suas concepções sobre os adolescentes infratores, sobre a ressocialização e sobre o contexto de ensino em que atuam encontram-se em conflito, na medida em que as condições 'reais' que a escola apresentava mostraram-se incompatíveis com as possibilidades de ação dos professores. Os docentes, reconhecendo as limitações da instituição, ainda não se mostraram aptos a construir possibilidades de mudança, pois as soluções adotadas, ainda ocorreram de maneira isolada e pontual.

Palavras-chave: SABERES DOCENTES; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCATIVO.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

TEACHER INSERTED IN SOCIO-EDUCATIVE INSTITUTIONS FOR ADOLESCENTS IN CONFLICT WITH THE LAW: TEACHERS KNOWLEDGES MOBILIZATION

Author: Leila Cristiane Pinto Finoqueto
Adviser: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
Santa Maria, 10 de Maio de 2007.

This research had as purpose to characterize the pedagogical knowledge fund manifested or declared by teachers from Socio-Educative Center of Assessment of Santa Maria/RS about their teaching practices and to contribute in parameters establishment for a set of actions in order to form teachers to act in specific institutions which assess adolescents in conflict to the law. In this way, we began to discuss the thematic “Teacher Knowledge”, considering that researches about teaching, about knowledge and about teacher practice, important aspects to make teaching professional. To make teaching professional, in its turn, necessitates of recognizing specific knowledge to teacher profession. In this way, this paper focuses on pedagogical practices of teachers from Elementary School Humberto de Campos, school inserted in one of the internment units from FASE/RS – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo de Rio Grande do Sul – the CASE/SM – Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria/RS. From the diversities of approaches and seeking the coherence with the characteristics of this research, we developed a qualitative inquiry called case study. For that, we observed classrooms, registered in a field diary, and we used questionnaires and interviews with the teachers form that school. There were also pieces of information from two ex-majors of the school. We used as information source Political-Pedagogic Project from this school, the “PEMSEIS – Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas e de Semiliberdade”, Statute for the Child and Adolescent and Educational Laws and Directives. The pieces of information, obtained by these instruments and sources, after organized, answered the research questions in the following way: teachers present a professional career in which there is few preparation to act in this kind of institution; they are professionals that, influenced by characteristics of this context, they created some strategies/tricks that got possible the development of their activities or made they continued at school; their conceptions about the offender adolescent, about ressocialization and about the teaching context in which they have been acted are in conflict in the way that the real conditions show themselves incompatible to the teachers possibilities of action. The teachers, recognizing this institution limits, they did not show themselves able to construct possibilities of changes, because the solutions adopted had occurred in an isolated and sporadic way and due to individual initiatives.

Key-words: TEACHERS KNOWLEDGES; PEDAGOGICAL PRACTICES; SOCIO-EDUCATIVE INSTITUTIONS

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Categorias de Observação referentes ao Protocolo de Observação.....	89
QUADRO 2	Síntese do total de instrumentos coletados.....	94
QUADRO 3	Características citadas pelos docentes como próprias do 'bom professor'.....	104
QUADRO 4	Categorias elaboradas a partir das características denominadas de mesma natureza.....	105
QUADRO 5	Modificações que os docentes propuseram à escola.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CASE/SM** - Centro de Atendimento Sócio-Educativo
CEFD - Centro de Educação Física e Desportos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
FASE/RS - Fundação de Atendimento Sócio-Educativo
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
CJ - Centro da Juventude
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ISPAE - Internação sem possibilidade de atividades externas
ICPAE - Internação com possibilidade de atividades externas
PEMSEIS - Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativo de Internação e Semiliberdade
IRICC - Instituto de Reabilitação Iracema Cassol do Canto
PPP - Projeto Político Pedagógico
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
COTESC - Condicionantes Para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: Articulando Formação Inicial com Formação Continuada de Professores
CASemi - Centro de Atendimento Sócio-Educativo em Semiliberdade
CRE - Coordenadoria Regional de Educação

LISTA DE APÊNDICES

- APÊNDICE 1** Protocolo de Observação das práticas pedagógicas dos docentes do CASE/SM
- APÊNDICE 2** Sistematização do Protocolo de Observação
- APÊNDICE 3** Roteiro do questionário Docentes da Escola Humberto de Campos - CASE/SM (1ª versão)
- APÊNDICE 4** Roteiro do questionário Docentes da Escola Humberto de Campos - CASE/SM (2ª versão)
- APÊNDICE 5** Roteiro das Entrevistas realizadas com os docentes do CASE/SM
- APÊNDICE 6** Sistematização dos Questionários
- APÊNDICE 7** Termo de Concordância para os entrevistados
- APÊNDICE 8** Roteiro de Entrevista – Atual Diretor da Escola Estadual Humberto de Campos (CASE/SM)
- APÊNDICE 9** Roteiro da Entrevista Ex-Diretores da E.E. Humberto de Campos
- APÊNDICE 10** Sistematização das Entrevistas dos Docentes do CASE/SM
- APÊNDICE 11** Roteiro para Análise Textual do PPP
- APÊNDICE 12** Transcrição de Entrevista - Ex-diretor da Escola Humberto de Campos (CASE/SM)
- APÊNDICE 13** Transcrição de Entrevista - Docente “Terra” da Escola Humberto de Campos (CASE/SM)

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xi
LISTA DE APÊNDICES	xii
SUMÁRIO	xiii
<i>APRESENTAÇÃO</i>	1
<i>INTRODUÇÃO</i>	12
1. <i>TIPOLOGIAS SOBRE SABERES DOCENTES</i>	26
1.1. Os saberes docentes na literatura em Educação.....	27
1.2. Com a palavra alguns autores.....	28
1.3. Aproximação e afastamentos entre algumas tipologias.....	37
2. <i>RESSOCIALIZANDO ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI</i>	43
2.1. Breve histórico das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor.....	44
De FEBEM/RS (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) a	
2.2. FASE/RS (Fundação de Atendimento Sócio-Educativo).....	51
2.2.1 A proposta terapêutico-pedagógica da FASE/RS.....	54
2.3. A Produção Bibliográfica sobre o Espaço FEBEM/FASE.....	59
3. <i>A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA</i>	64
4. <i>CONTEXTO DA PESQUISA E METODOLOGIA UTILIZADA</i>	73
3.1. O problema e as questões de pesquisa.....	74
3.2. O contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos: a escola inserida no	
CASE/SM.....	75
3.3. Natureza da pesquisa.....	78
3.4. Fontes de Informação.....	80
3.5. Instrumentos e técnicas para a coleta de informações.....	80
3.5.1. Observações.....	81
3.5.2. Roteiros para análise documental.....	82
3.5.3. Questionários.....	82
3.5.4. Entrevistas.....	84
5. <i>O PROCESSO DE BUSCA E ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES</i>	86

6. <i>BUSCANDO AS RESPOSTAS</i>	96
6.1. Qual o perfil profissional dos docentes que atuam no Centro de Atendimentos Sócio-Educativo de Santa Maria/RS?.....	97
6.2. Que concepções possuem esses docentes sobre o contexto de ensino e de que maneira essas concepções se manifestam nas suas práticas pedagógicas?.....	104
6.3. Como se desenvolve a gestão da sala de aula pelos docentes do CASE/SM?.....	113
6.4. Que aspectos principais caracterizam as práticas pedagógicas dos docentes do CASE/SM?.....	124
6.5. Que saberes/conhecimentos são mobilizados/declarados no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas?.....	128
6.6. Que relações existem entre as orientações presentes nas normativas oficiais sobre a educação de adolescentes infratores e as ações praticadas pelos docentes do CASE/SM?.....	149
7. <i>À GUIA DE CONCLUSÃO</i>	156
REFERÊNCIAS	164
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	171
APÊNDICES.....	176
Protocolo de Observação das práticas pedagógicas dos docentes do CASE/SM	
Sistematização do Protocolo de Observação	
Roteiro do questionário docentes da Escola Humberto de Campos - CASE/SM (1ª versão)	
Roteiro do questionário docentes da Escola Humberto de Campos - CASE/SM (2ª versão)	
Roteiro das entrevistas realizadas com os docentes do CASE/SM	
Sistematização dos questionários	
Termo de concordância para os entrevistados	
Roteiro de Entrevista – Atual Diretor da Escola Estadual Humberto de Campos (CASE/SM)	
Roteiro da Entrevista Ex-Diretores da E.E. Humberto de Campos	
Sistematização das Entrevistas dos Docentes do CASE/SM	
Roteiro para Análise Textual do PPP	
Transcrição de Entrevista - Ex-diretor da Escola Humberto de Campos (CASE/SM)	

Transcrição de Entrevista - Docente Terra da Escola Humberto de Campos
(CASE/SM)

APRESENTAÇÃO

*Por que la vida la vida misma es todo un canto
Si se calla el cantor
Muere de espanto
La esperanza, la luz y la alegría
'Que ha de ser de la vida si el que canta
no levanta su voz en las tribunas
por el que sufre, por el que no hay
ninguna razón que lo condene a andar sin manta'
(Horacio Guarany)*

Eu me lembro como se fosse hoje. Mas já faz vinte e três anos, quando escutei, pela primeira vez, palavras fortes, expressas em forma de música, na voz mais forte ainda de Mercedes Sosa. Além da melodia eu ouvia as histórias de opressão, de sonhos, de marchas, de uma América Latina unida, dos “que lutam toda uma vida”, de camponeses.

Um pouco mais madura, eu sentava no pátio de nossa casa com um grande amigo que me contava histórias de um país que, impedido de matar sonhos e ideais, começou a perseguir e a matar pessoas. Sem entender a dimensão exata dos fatos, acompanhei um Brasil que buscava a abertura política, a anistia; acompanhei os grandes comícios, a efervescência cultural que nos rodeava. Vi um país inteiro chorar por um presidente que representava um sonho de libertação política e civil.

Obviamente, presenciei outros momentos da nossa história, mas busquei aqueles que me pareciam mais remotos e que, de certo modo, gosto de recordar.

Nos anos 80, do século XX, éramos uma família de classe média. Estudei durante toda a minha vida acadêmica em escolas públicas. Nunca repeti um ano letivo, mas nunca fui exímia aluna. Cursei o “primeiro grau” numa escola pública que ficava próxima à minha casa. Escola simples de “primeiro grau incompleto”.

A maioria dos alunos era de famílias humildes que residiam muito próximo à Escola. Foi uma época memorável. Minha professora de Jardim me entregou para a primeira série, alfabetizada, o que era o máximo naquele tempo. A escola realmente era uma comunidade, tínhamos acesso, semanalmente, à

dentista; as refeições eram caprichadas; os professores, bem, os professores eram um pouco estranhos. Com alguns alunos, os interessados, eram bons, no entanto, com os alunos mais difíceis de aprender, eles eram, por vezes, até violentos. Nós crianças, dávamos risada quando uma professora puxava as orelhas de um colega ou batia a cabeça dele contra a parede. Acho que nós pensávamos “que era burro mesmo, por isso apanhava”. Concluindo a quarta série procuramos outra escola para dar continuidade aos estudos.

A segunda escola que freqüentei era maior e ficava mais afastada da minha residência. Pela primeira vez, freqüentei uma disciplina chamada ‘Técnicas Domésticas’. Aprendíamos a cuidar das tarefas da casa. Outra disciplina diferente era ‘Técnicas Agrícolas’ e também havia uma disciplina que nós aprendíamos a técnica de encadernação, fazíamos pequenos cadernos e agendas; também se trabalhou durante um tempo com argila, não lembro o nome dessa disciplina. As minhas primeiras práticas pré-desportivas foram de handebol, detestava esse esporte, e o professor só variou com a prática de atletismo, eu era uma boa saltadora.

Em 1992, “primeiro grau” concluído, minha mãe fez a minha inscrição no concurso de seleção para o Magistério, que ainda guardava certo “*status*”. A prova de seleção foi uma redação, não recordo o tema. Passei! Lembro que os meus pais me levaram para jantar fora em comemoração à aprovação. Três fatores importantes, desse processo de seleção, precisam ser retomados: primeiro que, durante a realização do concurso para o Magistério, havia quarenta vagas para quinhentos inscritos; segundo que, dos quarenta alunos aprovados, apenas um era do sexo masculino; e, terceiro, foi aprovada uma colega da escola de “primeiro grau incompleto”.

No decorrer do curso, gostei de ser professora, senti que era aquilo que eu queria. Adorava discutir, ler e estudar. Nessa época, conheci alguns professores que quando falavam em educação se empolgavam, falavam em transformação social; em ética; na importância da qualidade do ensino; na não manutenção do *status quo*. Por vezes, eu já lamentei a minha imaturidade para entender, realmente, por que alguns professores eram comedidos para insuflar ideais revolucionários e, raramente, discutiam entre os seus pares, pois muitas vezes foram tachados como subversivos, esquerdistas, comunistas, enfim, qualidades de quem imaginava a sociedade de uma maneira diferente.

Foi no Magistério minha primeira experiência frente a alunos, primeiro, apenas observando algumas turmas, depois, realizando pequenos estágios. Apesar das poucas experiências, uma característica persistia entre as escolas que eu escolhia: eram as que tinham os alunos mais rebeldes ou pobres. Sempre as escolhi por esse critério. Lá estava eu na escola que todos identificavam como “problemática”, preferencialmente, com turmas de terceira e quarta série, pois não me sentia à vontade com os pequeninos.

Eu ficava até altas horas da madrugada preparando os planos de aulas, os recursos didáticos, as matrizes para serem rodadas no mimeógrafo (era o máximo do aprendiz de docente, ter acesso ao mimeógrafo). Na primeira fase de avaliação do estágio recebi a nota oito pelo conjunto do meu trabalho, pois segundo os meus professores, o meu planejamento não estava de acordo com o estágio de aprendizagem dos alunos, eu estava exigindo demais e os alunos, por sua vez, estavam compreendendo pouco ou quase nada das minhas aulas. Eles tinham razão, apenas dois ou três alunos acompanhavam as aulas e realizavam as atividades adequadamente. Na segunda fase de avaliação recebi uma nota melhor, mas meus esforços não tinham sido os mesmos, pois avaliando com mais atenção, percebi que tinham alunas da minha idade e que, apesar de freqüentarem a quarta série, não sabiam somar ou subtrair com objetos concretos para serem manipulados. A escola oferecia recuperação em turno inverso e os alunos não podiam freqüentar por que não tinham passagens de ônibus para irem até à escola. No final do semestre tive que preencher os cadernos de chamada com notas calculadas para que poucos alunos, ou de preferência nenhum, ficassem na recuperação ou repetissem o ano.

Com a conclusão do estágio e, conseqüentemente, do Magistério, uma etapa da minha vida havia sido superada. O que fazer agora? Cidade do interior do Rio Grande do Sul, sem Universidade Federal e eu, com a intenção de continuar os meus estudos, vim “de mala e cuia” para Santa Maria/RS tentar uma vaga num curso superior, poderia ser, nessa ordem, jornalismo ou professora de História, pois o importante era continuar lendo para continuar escrevendo. Ser jornalista veio do incentivo das minhas pequenas crônicas publicadas no jornal (único naqueles tempos) da cidade de Uruguaiana/RS.

No primeiro ano que frequentei o curso pré-vestibular estava confiante da aprovação, no entanto, apesar de alcançar o ponto de corte, fiquei com a média muito aquém do esperado.

No segundo ano, estudando em casa com os livros didáticos, trabalhando numa Escolinha de Educação Infantil e, já desmotivada com a profissão de jornalismo, comecei a cogitar a possibilidade de fazer outra faculdade, estava interessada ainda no curso de História e, talvez, no curso de Educação Física.

Próximo do dia da inscrição no vestibular optei pelo curso de Educação Física. Combinei comigo mesma que, se não gostasse do Curso no primeiro ano, continuaria estudando para ingressar em outra faculdade. No entanto, um ano passou, passou o segundo e me descobri apaixonada pela profissão e suas possibilidades.

No Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria existiam vários projetos de pesquisa e de extensão, como é comum na nossa Universidade. Assim, mais uma vez, direcionei meus estudos para um segmento da população menos favorecido. Dessa vez, participei do projeto de extensão “Se essa rua fosse minha...” orientado pela professora Angelita A. Jaeger do Centro de Educação Física e Desportos - CEFD da UFSM. A participação nesse projeto me proporcionou dois anos de contato com instituições assistenciais, com cursos de capacitação promovidos pela Secretária de Assistência Social e Cidadania da cidade de Santa Maria/RS, em conjunto com os Conselhos Tutelares e Escola Aberta. Proporcionou, também, conhecer abrigos, albergues e ministrar aulas para grupos de moradores de rua em quadras públicas dos parques da cidade.

Numa oportunidade organizamos um evento de três dias que teria oficinas de dança, de grafiteagem, de Rap, destinadas aos adolescentes em situação de rua que participavam do projeto “Se essa rua fosse minha...”. No primeiro dia a prefeitura não cumpriu com seu compromisso e não levou o aparelho de som que nós havíamos solicitado semanas antes. No segundo dia, convidamos dois grafiteiros profissionais para ensinar às crianças e aos adolescentes, que prestigiaram a oficina, a compor alguns traços do grafismo. Depois de fazermos os modelos na Casa de Cultura, localizada na Praça Saldanha Marinho, fomos até uma esquina da cidade, onde existe um muro que ficou reconhecido pelo

fato de seu proprietário¹ sempre permitir panfletagens políticas nesse muro durante as campanhas políticas. Naquele ano, o dono do muro havia falecido, mas nós já havíamos solicitado à esposa a utilização do muro para a grafiteagem com motivos que lembrassem as obras do seu esposo no cinema.

Havia, aproximadamente, dezoito pessoas pintando o muro de cinco metros de largura. As pessoas nas janelas e sacadas dos prédios vizinhos não acreditando na audácia daquele grupo, chamaram a polícia. Quando estávamos ainda “com a mão na massa”, chegou um camburão da Brigada Militar. Os policiais demoraram uma “eternidade” para descerem daquele camburão e nos abordarem. Nós continuávamos a nossa tarefa. Como eu era a coordenadora do grupo, era responsável por fornecer as explicações necessárias aos policiais. Procurei manter a calma, pois realmente fiquei com medo de alguma reação dos policiais. A platéia em torno do fato era grande e aquele ato de vandalismo precisava de um fim.

Dirigindo-me ao policial perguntei qual era o problema, apesar do medo, mostrei-me segura e audaciosa². Apresentei o grupo de trabalho, a proposta da oficina, a origem do projeto e a qual público se destinava. O policial, por sua vez, questionou se tínhamos a autorização para grafitar o muro. Assim, nos encaminhamos até à dona da casa que, felizmente, encontrava-se no local e confirmou a autorização.

No momento em que o policial nos abordou, apareceu um fotógrafo de um dos jornais da cidade que acompanhou a abordagem tirando várias fotografias. No outro dia saímos todos, ilesos, na contracapa do jornal³.

A experiência de trabalhar com crianças e adolescentes em situação de rua resultou não somente no diagnóstico, mas também no reconhecimento efetivo do conjunto de fatores que influenciam e, em alguns casos, determinam o ingresso das crianças e dos adolescentes no mundo das ruas. Colocar-se ao

¹ Edmundo Cardodo, ator santa-mariense, em 1962 participou do longa-metragem “Os Abas Largas”. O filme foi produzido pela Lupa Filmes com equipe do Rio de Janeiro e, em sua campanha promocional pelo mercado brasileiro, era anunciado como “o nacional Abas Largas”. Em 1963, o Cine Independência de Santa Maria lotou para sua estréia. Informações obtidas através da página na internet <<http://www.santamaria.rs.gov.br/festival/2002/producao.html>>. Data de acesso 23/02/2007.

² A partir do contato com as crianças e com os adolescentes em situação de rua, sabíamos das arbitrariedades cometidas por alguns policiais contra essa população; das surras, dos maus tratos, das perseguições, entre outras barbáries.

³ O muro localiza-se no encontro das ruas Riachuelo e Pinheiro Machado em Santa Maria/RS e continua, até o dia 22/02/2007, com as nossas grafiteagens.

lado de um segmento da população que é excluída, segregada ao extremo é uma experiência desafiadora, pois aqueles que acreditam que as crianças estão nas ruas por opção própria, ignoram que em nosso país a fome, a miséria, o desemprego, a falta de moradia, de saúde, de saneamento, entre outros, refletem anos de ausência de políticas públicas e presença efetiva do Estado. Os casos de extermínio, abuso sexual, prostituição, trabalho infantil, maus tratos e abandono, são crescentes na vida de crianças e adolescentes em situação de rua. Essas situações foram observadas também na cidade de Santa Maria/RS, onde conhecemos esse contexto de pobreza e desestruturação familiar, fatores que aceleram o primeiro contato das crianças e/ou dos adolescentes com a cultura de rua.

A partir desse trabalho, desenvolvido no projeto de extensão e da construção do primeiro projeto de pesquisa intitulado “Corpo: um estranho que reside no imaginário das crianças e dos adolescentes em situação de rua” (FINOQUETO, RAUBER, JAEGER, 2000), fui convidada, pela minha orientadora, para ser bolsista do CNPq/PIBIC no ano de 2000/2001.

A partir dessa oportunidade dei início à minha formação como pesquisadora. A pesquisa financiada pelo CNPq, “Violência e Exclusão: marcas presentes na corporeidade das crianças e adolescentes em situação de rua”, analisava a influência da violência na construção da corporeidade das crianças e dos adolescentes em situação de rua da cidade de Santa Maria/RS, discutindo a complexidade das relações que as crianças e os adolescentes estabeleciam consigo mesmo, com o grupo e com o mundo partindo da vivência nas ruas (FINOQUETO, JAEGER, 2001).

Durante o meu curso de formação inicial direcionei-me para a área da educação, uma vez que o curso formava professores licenciados tanto para escola, quanto para trabalhar em academias de ginástica ou espaços não-formais de ensino.

Das discussões entre os futuros técnicos e os futuros docentes saí mais convencida e fortalecida da importância da educação na vida de todos os sujeitos e, principalmente, dos menos privilegiados social, cultural e economicamente.

Minha trajetória acadêmica sempre me faz lembrar de alguns colegas “do primeiro grau” que não puderam continuar seus estudos por falta de recursos

financeiros, dedicando-se ao trabalho, e de outros tantos que abandonaram a escola sem concluir nem mesmo o Ensino Fundamental. Não afirmo, contudo, que o ideal de realização dessas pessoas fosse a formação universitária, apenas constato, algo que não é novo, as oportunidades não são para todos! Dessa maneira, as realidades mais severas que atentam contra a dignidade humana são, apenas, mais um fator de segregação, de violência, de manutenção da desigualdade e de competição voraz justificada pelo discurso “da oportunidade para todos”.

Na continuidade da minha trajetória acadêmica, no ano de 2002, participei do processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano do CEFD/UFSM, em nível de especialização, no qual propunha investigar “*As Representações Sociais do Corpo dos Adolescentes em Conflito com a Lei*” (FINOQUETO, JAEGER, 2004).

Confirmada a minha aprovação, procurei, pela primeira vez, o Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria/RS (CASE/SM), extinto Centro da Juventude/FEBEM, para conhecer e investigar a realidade dos adolescentes que se encontravam privados de liberdade, cumprindo medida sócio-educativa. A minha inserção no CASE/SM fez-se relevante, na medida em que, essa instituição foi citada, freqüentemente, pelos adolescentes em situação de rua como uma das fontes geradoras de violência contra eles.

No decorrer da investigação destaquei todas as ações educativas desenvolvidas pela Instituição, já que a missão institucional compreende a execução de medidas sócio-educativas de internação e de semiliberdade. Junto ao CASE/SM localiza-se a Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos que pelas contingências do processo investigativo, acabou por se constituir no próprio espaço de observação. A partir do contato com seus docentes, comecei a observar, paralelamente à pesquisa, as práticas pedagógicas, os discursos, as aspirações profissionais e acadêmicas e a influência do ambiente, diferente das demais escolas mantidas pelo Estado, no trabalho cotidiano desses profissionais.

Imbuída da concepção de que a educação deve ser desenvolvida por opções ideológicas afastadas da transmissão, da reprodução e da manutenção do que está dado e, conseqüentemente, por ações coerentes com tais pressupostos, passei a me questionar sobre o papel efetivo do docente que

atua perante a esta população. Os adolescentes em conflito com a lei são privados de liberdade devido ao cometimento de alguma infração, contudo, é preciso registrar, também, que a maioria dos adolescentes antes de adentrar nessas instituições vivenciou anos de marginalização, de abandono familiar, de exclusão social, cultural, econômica e política.

A partir de observações de alguns aspectos que compõe o cotidiano das instituições de atendimento aos adolescentes infratores tais como: a estrutura física da Instituição, o trabalho dos monitores, as rotinas diárias, atividades extras possibilitadas pelos técnicos, as regras de funcionamento tanto do CASE/SM, quanto da Escola inserida nessas regras, as relações interpessoais estabelecidas entre os diferentes profissionais, evidenciei a prática pedagógica do professor, visto que, alguns docentes mostravam-se comprometidos com o processo de ressocialização dos adolescentes e procuravam, em suas aulas, conscientizar os alunos da importância da educação, da família, da liberdade e do afastamento da prática de delitos.

No nosso entendimento, a implantação de escolas regulares dedicadas ao atendimento de adolescentes infratores corresponde, em certa medida, a uma nova concepção de infância e de adolescência em nosso país, pois após anos de políticas excludentes, advindas da administração pública, em relação à juventude menos favorecida, novas concepções e práticas de atendimento a essa população se fazem necessárias e, por alguns momentos pontuais, percebemos tais ações na prática pedagógica dos docentes que atuavam nessa Instituição.

Desse modo, extremamente motivada pelo ambiente da Escola Humberto de Campos, no final de 2003, participei da seleção de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. O anteprojeto sinalizava a intenção de discutir os saberes dos docentes que ministravam aulas para os adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas no CASE/SM.

Em 2004, iniciei o Mestrado e, paralelamente, concebi minha mais brilhante produção, Maria Eduarda. Sim, talvez não tenha sido numa boa oportunidade, mas com certeza foi a melhor oportunidade que 'Deus' me concedeu. Ficou complicado manter as minhas atividades acadêmicas, mas o tempo passa e ensina. Continuamos nossa jornada.

Minha trajetória como educadora foi sempre sensível às questões étnicas, de minorias, de exclusão, de pobreza. Não são populações fáceis de se trabalhar, que tenha glamour, como algumas pessoas insistem em dizer que há na miséria; pelo contrário, é desgastante e muitas vezes, frustrante. No entanto, aceitar que as condições econômicas sejam fatores determinantes para a exclusão de alguns segmentos da população é negar nossa própria humanização. Não posso me sentir melhor, bem sucedido enquanto ao meu redor crianças mendigam comida.

Diante desse exercício catártico e introspectivo, que exponho nesse momento, percebi o quanto de inspiração esteve presente nas minhas opções, portanto, nada mais justo que essa dissertação seja os dez por cento mais suados da minha vida acadêmica (até o presente momento).

Assim essa investigação propõe explicitar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que atuam no contexto do CASE/SM. Para tanto, organizamos essa dissertação da seguinte maneira.

Na *Introdução*, elaboramos um breve relato histórico sobre a constituição da temática 'Saberes Docentes' no campo da pesquisa educacional, discutindo alguns conceitos que são tratados, comumente, como semelhantes e, não raro, como sinônimos e outros que são recorrentes nas produções da área da Educação quando se referem à temática 'Saberes Docentes'. Na *Introdução*, estabelecemos as primeiras aproximações entre a temática 'Saberes Docentes' e o espaço de pesquisa CASE/SM - Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria/RS.

No *Capítulo 1* - aprofundamos a discussão acerca da produção bibliográfica referente à temática 'Saberes Docentes' na literatura educacional por meio das tipologias mais difundidas em trabalhos acadêmicos produzidos recentemente no Brasil. Apresentamos também as aproximações e os afastamentos entre as diferentes tipologias estudadas.

No *Capítulo 2* - situamos historicamente o surgimento e os períodos de mudanças ocorridos na Instituição FEBEM no Brasil e, especificamente, no período de reordenamento da Instituição no estado do Rio Grande do Sul. Na continuidade, trazemos para o leitor o levantamento realizado sobre a produção bibliográfica sobre o contexto FEBEM/FASE. A partir desse levantamento

percebemos a importância da realização de pesquisas que atendam às especificidades desse contexto educativo.

No *Capítulo 3* - focamos nossos estudos na instituição escolar, apresentamos alguns referenciais que nos fornecem fundamentos para a discussão da função social da escola e algumas características e especificidades das escolas inseridas no CASE/SM.

No *Capítulo 4* - adentramos no contexto da pesquisa e a metodologia utilizada, definindo o problema e as questões investigativas; caracterizando os sujeitos participantes e a natureza dessa pesquisa. Ainda nesse capítulo conceituamos e descrevemos as fontes e os instrumentos de coleta de informações.

No *Capítulo 5* - relatamos o processo de organização e tratamento de informações, proporcionando elementos para que o leitor compreenda como ocorreu o processo investigativo e quais foram as opções metodológicas adotadas pela pesquisadora nos diferentes dilemas surgidos durante a pesquisa.

Apresentamos, no *Capítulo 6*, os resultados que obtivemos a partir das análises das informações, devidamente coletadas e organizadas, a fim de responder às questões investigativas propostas nessa pesquisa. Nesse momento, colocamos em evidência o histórico profissional dos docentes que atuam no CASE/SM; fornecemos uma descrição detalhada das práticas pedagógicas praticadas em sala de aula; caracterizamos essas práticas de acordo com as tipologias apresentadas na literatura; apontamos a ausência de políticas públicas para a educação de adolescentes em conflito com a lei.

Encerramos nosso trabalho tecendo algumas considerações que sugerem um novo olhar para a docência em “Instituições Totais”⁴, mais especificamente, para as escolas inseridas nas unidades da FASE/RS. Visto que, na ausência de diretrizes que sinalizem encaminhamentos a educação permanece no espontaneísmo ou nas boas ações desenvolvidas isoladamente.

Buscamos, constantemente, não apresentar considerações prescritivas ou moralistas. Desejamos, contudo, que essa investigação seja um instrumento

⁴ Termo cunhado por Erving Goffman.

para a reflexão daqueles que trabalham junto aos adolescentes infratores também para aqueles que desconhecem esse tipo de espaço educacional.

A intenção mais profunda é de que essa dissertação ‘provoque’, tanto nos professores experientes quanto nos novos docentes, a consciência de que a educação voltada para sujeitos marginalizados ou excluídos da sociedade exige práticas comprometidas não somente com a emancipação e com a cidadania, mas principalmente, com o ensino e a aprendizagem efetiva desse segmento da população. Pois apesar das classes sociais serem passíveis de separações, de confinamentos, de segregações, percebemos, cada vez mais, que a ausência de políticas, em todas as dimensões da vida social, abre as portas para a violência e para a banalização da vida humana.

INTRODUÇÃO

*Como a discussão não é recente, é importante sempre considerar:
“Conhece-te a ti mesmo”¹.*

A temática ‘Saberes Docentes’ vem ocupando grande parte da pesquisa educacional, tanto no cenário internacional, quanto nacional. Prova dessa amplitude é encontrada nas pesquisas divulgadas em congressos e revistas, de porte nacional e internacional que, ao longo dos anos, vêm apresentando números significativos e crescentes de estudos sobre essa temática.

As investigações acerca dos conhecimentos e saberes dos docentes migraram de concepções que qualificavam o professor como mero reproduzidor de técnicas para a compreensão do professor como sujeito produtor de conhecimentos. Fazer essa transição, no entanto, demandou um esforço persistente, rigoroso e repleto de embates teóricos e metodológicos, necessários às pesquisas e ao ensino.

De acordo com a bibliografia sobre ‘Saberes Docentes’ é difícil precisar o nascedouro das pesquisas em Educação que se dedicam a investigar o conhecimento do professor. Tomando como referência os estudos de BORGES (2001) verificamos a existência de pesquisas realizadas em torno dos termos *conhecimento e professor* desde a década de 1960 do século XX (Banco de Dados Americano – ERIC). Contudo, ao propormos a discussão em torno dessa temática percebemos que este campo teórico se fortaleceu nas últimas duas décadas.

Apesar da ausência de precisão em relação à origem das pesquisas sobre os Saberes Docentes, tem-se fortemente marcado os programas de pesquisa desenvolvidos na América do Norte, tendo repercussão nos países da Europa, da América Latina e, mais recentemente, no Brasil, antecedendo o movimento de profissionalização do ensino.

O movimento de profissionalização do ensino e da formação docente, por sua vez, desenvolveu-se em meio a uma crise do profissionalismo, pouco discutida e que se deflagrou nas últimas duas décadas. Esse fenômeno não foi

¹ Oráculo de Delfos.

específico da área de Educação, uma vez que, afetou outras profissões consideradas bem mais estruturadas como o direito, a engenharia e a medicina. Questionou-se o valor dos saberes e das formações profissionais, da ética e da confiança do público nas profissões e nos profissionais (BORGES, 2004).

Nosso recorte, no campo educacional, tem como ponto de partida a década de 1980 do século passado, período em que o foco das pesquisas passou a considerar, com maior ênfase, '*o que sabem os docentes*' e não apenas '*o que fazem os docentes*', exigindo assim, um novo instrumental teórico. O professor passa a ser visto como sujeito que toma decisões, faz julgamentos e escolhas inserido numa realidade complexa que é a sala de aula.

É a partir desse deslocamento de enfoque que a investigação sobre os 'Saberes Docentes' torna-se um objeto de pesquisa tão valorizado no cenário mundial da pesquisa em Educação. Esse objeto, por sua vez, vem, ao longo da produção científica da área, sendo estudado sob diferentes perspectivas tais como representações dos docentes, trajetórias docentes, formação inicial, formação continuada, identidade profissional, desenvolvimento profissional, entre outras.

Autores da literatura mundial (GAUTHIER, 1998; TARDIF E LESSARD, 2005; TARDIF, 2002; SHULMAN, 1986; PIMENTA, 2000; PÓRLAN & RIVERO, 1998; FREIRE, 1986), trabalham sobre a temática 'Saberes Docentes' discutindo desde a definição de uma base de conhecimento para o ensino, passando pela construção de um repertório de conhecimentos/saberes específicos da docência até a explicitação da natureza e das relações que os professores estabelecem com os saberes. Essa discussão instaura a busca pela renovação ou revisão dos fundamentos do ofício de professor, exigindo a revisão crítica das práticas tanto pedagógicas, quanto investigativas.

A variedade de estudos que a temática 'Saberes Docentes' vem apresentando é proveniente, em grande parte, da contribuição das ciências humanas e sociais através da etnometodologia, do interacionismo simbólico, da sociologia das profissões, da fenomenologia, da antropologia cultural, como também, da psicologia e das ciências da cognição a partir do comportamentalismo ou behaviorismo, do cognitivismo, do construtivismo e do

neo-behaviorismo (BORGES, 2003). As representações dos docentes, por exemplo, podem ser vinculadas à teoria das representações sociais preconizada pela Psicologia Social.

Podemos, ainda, identificar pesquisas desenvolvidas em torno da temática 'Saberes Docentes' e das respectivas correntes teóricas as quais se agregam. Os estudos de Lee Shulman podem ser relacionados, em certa medida, aos estudos sobre cognição docente, assim como as pesquisas fenomenológicas podem ser exemplificadas pelos estudos de Antonio Nóvoa no que se refere à *voz dos professores* (BORGES, 2004).

As pesquisas sobre o ensino, os saberes e o trabalho dos docentes, geralmente, colaboram para a desejável profissionalização do ensino. Essa, por sua vez, para que se estabeleça, depende da constituição de um repertório de saberes ou um reservatório de saberes próprios (TARDIF/GAUTHIER), de uma base de conhecimentos específicos (SHULMAN) à profissão docente.

Com isso, o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido o de desenvolver e implantar algumas características dentro do ensino, tais como:

- o reconhecimento do pragmatismo dos conhecimentos profissionais;
- a definição dos detentores do conhecimento legitimados a partir do direito e da competência;
- o julgamento e a avaliação do trabalho docente realizado único e exclusivamente pelos pares;
- a existência de um alto índice de indeterminação o que exige dos profissionais julgamentos em situações de ação;
- a convicção de que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, passíveis de crítica e revisão;
- o reconhecimento de que os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo mau uso de seus conhecimentos, sendo necessário para isto um julgamento empírico ou técnico que tenha por base a existência de um "repertório de conhecimentos profissionais", delimitando, dessa maneira, a importância e a extensão do erro cometido (TARDIF, 2002).

No Brasil as reformas também se fizeram presentes, principalmente, a partir da década de 1990, o discurso produzido dava conta de atacar a qualidade, supostamente baixa, das escolas públicas. Assim, programas de

formação de professores passaram a incentivar a profissionalização docente de acordo com o comitê intergovernamental do “*Proyecto Principal de Educación*”, o qual definiu profissionalização como

desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados, de modo que as decisões sobre o que se aprende, o como se ensina e as formas organizacionais para que isto ocorra, sejam tomadas de acordo com as responsabilidades pré-estabelecidas e considerem: a) os critérios éticos que regem a profissão, b) os avanços dos conhecimentos técnicos e científicos, c) os diversos contextos e características culturais. Esta profissionalização, não obstante, não é exclusivamente um ato técnico, mas também deve ser concebida no marco de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos (SHIROMA, EVANGELISTA, 2003, p.8).

Entendemos, dessa maneira, que a proposição de TARDIF (2002), exposta anteriormente, está muito próxima dos enunciados apresentados nos projetos públicos destinados à Educação da América Latina e do Caribe definidos em planos nacionais de educação que prevêem metas a serem atingidas para o ‘novo’ milênio.

O discurso em torno da profissionalização do ensino era também preocupação expressa nos relatórios do *Group Holmes* e do *Carnegie Forum*, nos Estados Unidos que, em meados da década de 1980, destacavam em seus relatórios a necessária profissionalização docente, através da constituição de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino entre outras condições, e que no dias atuais não está tão próxima de ser devidamente esclarecida.

O fato é de que estamos diante de uma temática que, apesar do longo período de reformas, estudos e produções acadêmicas, pouco se esclareceu sobre a construção dos saberes docentes nas práticas pedagógicas cotidianas.

Ao iniciarmos a nossa investigação, com o intuito de explicitar a prática pedagógica de docentes que ministram aulas em instituições totais, neste caso, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos, localizada no interior do Centro de Atendimento Sócio-Educativo da cidade de Santa Maria/RS– CASE/SM, sentimos a necessidade de demarcar algumas fronteiras conceituais relevantes.

Diante do contato estabelecido com este espaço, o Centro de Atendimento Sócio-Educativo e, mais especificamente, com a Escola inserida nesta Instituição, adotamos o termo “Instituições Totais”, cunhado por GOFFMAN (2001), buscando traçar características que podem ser aplicadas ao contexto denominado, em nosso Estado, CASE.

Para GOFFMAN (2001), as instituições totais podem ser classificadas em cinco agrupamentos distintos, sendo que esta classificação não se esgota em si mesma, mas serve como uma maneira de entender os fins e os meios utilizados em cada uma dessas categorias. No primeiro agrupamento encontram-se as instituições que se dedicam a cuidar de pessoas incapazes e inofensivas, tais como velhos, cegos, órfãos e indigentes.

No segundo agrupamento, encontram-se as instituições que atendem pessoas incapazes de cuidar de si mesmas e representam ameaça à sociedade como um todo, ainda que de forma não intencional.

O terceiro agrupamento de instituições totais é caracterizado por atender pessoas que representam um perigo imediato e intencional aos demais membros da sociedade. Nesta categoria encontram-se as cadeias e penitenciárias.

As instituições que se dedicam a realizar alguma tarefa específica, configurando-se num trabalho e “que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados)” compõe o quarto agrupamento (GOFFMAN, 2001, p.17).

Por fim, o último, e quinto, agrupamento pode ser representado pelos claustros, locais em que as pessoas se refugiam do mundo com fins instrucionais.

Em diferentes passagens o autor descreve o processo de perda de papel que o sujeito enfrenta ao ser internado, seja de maneira voluntária ou não. A entrada do sujeito numa instituição total prevê uma ruptura entre o espaço externo, vivido no mundo cotidiano, e o espaço interno vivenciado pelas rotinas da instituição.

Caracterizamos instituições totais como um espaço em que

cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer a mesma coisa em conjunto. Em terceiro lugar todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a seqüência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e por um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades são reunidas num plano racional único, supostamente, planejado para atender aos objetos oficiais da instituição (GOFFMAN, 2001, p.18).

É imprescindível ponderar que o autor apresenta uma gama considerável de contextos que denominou “instituições totais”, desde manicômios, porões de navios, mosteiros, cadeias até campos de concentração. Ainda assim, podemos observar, em certa medida, a coerência entre o CASE/SM e espaços carcerários no que se refere a alguns procedimentos adotados. Diante de estudos, anteriormente realizados pela pesquisadora, percebemos que a Instituição, ainda que buscando novos referenciais e práticas socializadoras, provoca grandes rupturas na identidade dos adolescentes que nela adentram, pois o adolescente passa a se apropriar de uma cultura específica daquele espaço; as relações interpessoais são marcadas pela verticalidade e pela vigilância; os corpos são uniformizados e os comportamentos estereotipados.

A partir dessa experiência, consideramos como relevante problematizar e contextualizar em que realidade os docentes atuam quando nos referimos à Escola Humberto de Campos, inserida no Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria (CASE/SM).

No que se refere à temática ‘Saberes Docentes’, percebemos tratar-se de uma temática permeada por conceitos utilizados indiscriminadamente, divulgados e socializados pelas pesquisas acadêmicas no meio educacional. Assim, detivemo-nos em esclarecer três questionamentos iniciais.

A primeira questão discute se *“os termos conhecimento/saberes podem ser reconhecidos como sinônimos ou equivalentes na discussão da temática?”*.

Essa questão surgiu quando identificamos que os autores que tratam da temática ‘Saberes Docentes’ e que nos propusemos a estudar (SHULMAN, 1986; GAUTHIER 1998; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2000; FREIRE, 1986) não se dedicam à função de distinguir os termos ‘conhecimento’ e ‘saberes’, tratando-os, em certa medida, isoladamente, como termos semelhantes ou

mutuamente explicativos. Procedimento com o qual não concordamos, pois entendemos como termos de naturezas distintas.

TARDIF (2002), por exemplo, assume que o *repertório de conhecimentos* está baseado nos estudos dos *saberes profissionais* dos docentes, da sua utilização e de sua mobilização nos diferentes contextos educacionais.

Este entendimento é recorrente nos demais autores, pois devido ao conhecimento do professor possuir uma multiplicidade de aspectos, ressalta-se o aspecto prático da profissão docente. Nesse caso, o conhecimento do professor é entendido como “um saber ou um conjunto de saberes, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares (...) refletindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas” (PACHECO, 1999, p.5).

Desse modo, o conhecimento pode ser, num sentido amplo, o resultado de um processo aquisitivo e, num sentido restrito, ser o discurso sobre uma prática ou um modo de ação, uma vez que, aquilo que o professor pensa, faz, escreve ou até mesmo verbaliza, é o resultado de um processo aquisitivo e cumulativo expresso tanto nos seus discursos quanto na sua ação cotidiana.

BOMBASSARO (1992) alerta-nos para a importância de discutir *conhecimento* enquanto uma atividade intelectual que radica o homem no mundo e implica, com isso, uma historicidade, uma maneira de explicar a existência do mundo e, conseqüentemente, do homem.

O *conhecer* vincula o homem ao mundo. Conhecer implica uma experiência direta, uma familiarização com aquilo que está sendo dito, implica uma convivência direta (BOMBASSARO, 1992). Partindo dessas condições, o conhecer implica domínio em extensão e profundidade sobre algo ou alguém. Ao afirmarmos conhecimento acerca de um determinado assunto, assumimos ser aptos e capazes de enumerar informações detalhadas.

Uma concepção interessante para diferenciação dos conceitos *saber* e *conhecer* vem de LAJONQUIÈRE (1992), que discutindo a questão dos “erros sistemáticos” dos sujeitos epistêmicos, identifica o entrecruzamento da ordem dos conhecimentos com a dos saberes. Afirma, ainda, que esses processos não são redutíveis uns aos outros, pois são regidos por leis diferentes e que o “pensamento é o produto de um entrelaçamento sutil entre a inteligência e o

desejo ou, sob outro ângulo, um composto entrelaço de conhecimento e saber” e acrescenta ainda que

o conhecimento é o produto das (auto)(re)estruturações inteligentes e o saber das desiderativas². Assim, quando ambos processos estruturantes coexistem potenciando-se mutuamente (um reabre o circuito do outro), asseguram o sucesso dos procedimentos de (re)invenção e (re)descoberta que estão na base de todo o processo de (re)construção dos conhecimentos” (LAJONQUIÈRE, 1992, p.105).

A distinção apresentada por esse autor apresenta uma problemática oriunda de estudos da Psicanálise que centra o saber como objeto de desejo.

Insistimos na distinção desses dois termos por identificarmos, enquanto característica do ‘saber’, a fluidez, característica que, em nosso entendimento, não se aplica ao ‘conhecer’. Uma vez que

o conhecimento é o que se encontra disponível na cultura, de forma sistematizada e legitimada, para quem queira apreendê-lo e transformá-lo; dessa forma ele é objetivo. Enquanto que o saber, além de uma dimensão objetiva, que se pode perceber quando o sujeito toma para si o conhecimento e o transforma, contém também uma dimensão inconsciente, que o move ou o paralisa na sua produção ou apreensão do conhecimento (DINIZ, 2006, p.7).

O saber como objeto de desejo é foco dos estudos de CHARLOT (2005), que se utilizando dessa premissa constrói sua teoria ‘da relação com o saber’.

o desejo de saber deve eleger o saber, um saber, este ou aquele saber, ou então eleger outros objetos como substituto do saber (...) A questão é compreender, portanto, como se passa do desejo de saber (como busca de gozo) à vontade de saber, ao desejo de aprender, e, além disso, ao desejo de aprender e saber isto ou aquilo (CHARLOT, 2005, p.37).

Essa teoria insere o sujeito num contexto de mundo definido pelas relações que esse sujeito estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo. “A idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)” (CHARLOT, 2000, p.61).

O sujeito de saber não pode ser compreendido sem que se o apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo.

² Desiderativo - que exprime desejo (Dicionário Aurélio).

Em outras palavras, não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber (da Razão); pois, para entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber (CHARLOT, 2000, p.61).

Definir o homem enquanto um puro sujeito de saber, em nome de uma Razão, situa-o num campo de confronto contra as próprias paixões e emoções defendido pela filosofia clássica, pois muitos autores consagrados como Marx, Freud, Bourdieu, Foucault mostraram-nos que a ideologia, o inconsciente, a dominação simbólica e a vontade de vigiar e punir foram algumas máscaras que deram à Razão argumentos e justificativas para os conflitos humanos (CHARLOT, 2000).

O saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como conceito epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo (BOMBASSARO, 1992, p.21).

Entendemos que o conceito elaborado por GAUTHIER e TARDIF (1998, p.336) para o termo saber apresenta certa consonância com autores acima citados, visto que, o saber apresenta-se como resultado do contexto social, dos agentes envolvidos e de avaliações e revisões constantes entre os pares, reunindo “os argumentos, os discursos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam”.

Para tanto, a argumentação necessária para a validação de um determinado saber exige que o docente saiba dar razões ou justificativas que legitimem sua prática pedagógica com vistas à aprendizagem discente. Pois o(a) professor(a) provido de um objetivo que faça o aluno aprender determinado conteúdo deverá ter condições suficientes para argumentar perante um inquiridor quais os procedimentos que adotou e por quais razões selecionou tais procedimentos em detrimento de outros.

Diante das leituras realizadas, percebemos que a discussão acerca dos “saberes” dos professores ganhou impulso devido a riqueza subjetiva impressa neste conceito. *Conhecer* determinados conceitos, conteúdos, fórmulas, era uma condição imprescindível, mas não suficiente para o profissional em

educação. Questiona-se o *saber como (saber fazer)*. Assim, os saberes docentes ganharam evidência. No entanto, ao discutirmos com mais profundidade essa temática ficou presente a importância e a necessidade do conhecimento na vida profissional dos docentes. Não existe mobilização daquilo que o docente não se apropriou ou se familiarizou em profundidade e extensão. Não existe a possibilidade do profissional em educação tecer relações entre diferentes tipos de conhecimentos se ele próprio não for um estudioso das possibilidades de relações. Entendemos que o *saber* implica predisposições, o que significa penetrarmos nos objetivos, fins e meios da educação que cada profissional persegue com sua atividade docente. A valorização daquilo que o professor sabe, no nosso entendimento, questiona, efetivamente, '*o que professor faz com aquilo que ele conhece?*'

Mediante as opções que os docentes realizam, cotidianamente, em sala de aula, as pesquisas sobre 'Saberes Docentes', freqüentemente, discutem a *mobilização* dos saberes docentes. Assim, passamos a nos interrogar com a seguinte questão "o que entendemos por mobilização dos saberes docentes?".

CHARLOT (2000) define mobilização como o ato de pôr-se em movimento. Essa expressão é utilizada em detrimento da palavra motivação, uma vez que, mobilizar é uma dinâmica interna, que demanda desejo. Mobilizar, nesse sentido, pode estar associado tanto à idéia de colocar recursos em movimento, quanto às razões ou motivos que levam os indivíduos a se engajarem numa atividade.

Para MACHADO (2002), a idéia de mobilização do conhecimento além de ser "a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta", também se articula com o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo através da valorização dos projetos pessoais em conjunto com os projetos coletivos de sociedade. Entendemos que ambos os autores tecem considerações sobre a maneira como as ações docentes podem efetivamente contemplar as necessidades e/ou interesses dos alunos, vislumbrando em cada conteúdo disciplinar uma contextualização ampliada permeada pela diversidade de experiências.

A questão da contextualização posta em evidência, direciona-nos para uma discussão pontual nessa investigação: "Diante de um determinado

contexto educacional as *contingências* vivenciadas pelos docentes legitimariam ou condicionariam a *prática pedagógica*?”.

A sala de aula, como conhecemos atualmente, não se diferencia das salas de aula do século XVII, uma vez que a estrutura física, sua organização espacial, a disposição de seus alunos manteve-se ao longo dos séculos, apresentando poucas alterações. Para GAUTHIER (1998), a observação do ensino permite-nos identificar regras de funcionamento, passíveis até mesmo de generalizações. As pesquisas desenvolvidas em torno das ações recorrentes em sala de aula servem como referência para o entendimento tanto para professores iniciantes, quanto para professores experientes para que identifiquem em suas ações práticas cotidianas como se constitui um repertório de saberes/conhecimentos.

Mas, engana-se quem permanece atento ao consenso ou à repetição de práticas pedagógicas, pois a sala de aula é um espaço complexo, permeado de decisões, julgamentos e atitudes que exigem do professor posicionamento rápido, muitas vezes, desprovido de longas reflexões sobre as causas e as conseqüências de suas decisões.

Assim, num primeiro momento sentimos a necessidade de conceituar o termo “*prática pedagógica*”, pois recorreremos freqüentemente a ele para identificarmos as ações realizadas pelos professores no seu espaço de trabalho.

Inicialmente, utilizamos o termo *prática docente* no sentido de contemplar ações desenvolvidas pelos professores nos diferentes espaços físicos da Escola, ou seja, a sala de aula, a sala dos professores, os corredores, a biblioteca. Entretanto, ao contrário do que pensávamos, prática docente não se restringia a questão de espaços físicos. Desse modo, durante esta investigação, adotamos o conceito de *prática pedagógica* o qual nos permitiu reconhecer o docente como produtor de conhecimentos/saberes.

Para FRANCO (2002, p.115), “todas as práticas sociais se exercitam a partir de intencionalidades, explícitas ou não. É fundamental que a sociedade tenha bem claras as intencionalidades presentes na práxis”.

Ainda assim, prática educativa e prática pedagógica não devem ser considerados termos semelhantes, uma vez que, a prática educativa pode ocorrer desprovida da prática pedagógica.

As práticas educativas, enquanto práticas sociais, podem ser desenvolvidas tanto por leigos, quanto por professores e, além de não se configurarem ações restritas aos muros escolares. Nesse sentido, todos os sujeitos de uma sociedade são educadores em potencial; faz-se necessário observar em que medida esse potencial poderá se efetivar em potencial educativo (FRANCO, 2002).

Um professor imbuído da responsabilidade social de sua ação, que tem a consciência de estar formando homens para o exercício da cidadania, age de modo bem diferente daquele professor que está imbuído de cumprir a tarefa da escola ou de um plano de ensino. E essa diferença se desenvolverá, de modo contínuo e vinculado ao coletivo, pelo exercício da práxis pedagógica sobre a práxis educativa (FRANCO, 2002, p.117)

Assim sendo, a prática pedagógica demanda uma compreensão mais elaborada no sentido de fornecer subsídios que explicitem a *práxis* cientificamente. Inicialmente nosso entendimento acerca da prática pedagógica buscava abarcar, conceitualmente, somente e todos os espaços físicos em que os professores poderiam realizar suas ações educativas. Contudo, percebemos que uma das condições necessárias para definir a prática pedagógica e, conseqüentemente, a sua existência é o comprometimento do professor com objetivos, propósitos e valores sistematizados e a constante articulação entre teoria e prática.

O segundo termo, para o qual dedicamos tempo de reflexão, origina-se da realidade escolar que apresenta diferentes e constantes desafios à prática pedagógica, ou seja, as *contingências* podem ser compreendidas como

aspectos simultâneos e imprevisíveis que influenciam o clima e a dinâmica da turma, aspectos que fazem de cada atividade pedagógica uma espécie de combate de desfecho incerto; aspectos que solicitam um conjunto de meios e de estratégias para ganhar a aposta da educação e da aprendizagem (GAUTHIER, 1998, p.352).

Adotando a análise de TARDIF; LESSARD (2005) sobre a docência, também, como um trabalho flexível, encontramos referências para o espaço fluido existente no ato de ensinar.

Pode-se também considerar os componentes informais da atividade, aqueles aspectos que estão implícitos ou “invisíveis” no ofício e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja,

as áreas flutuantes que revelam sua complexidade (TARDIF, LESSARD, 2005, p.41).

Ao iniciarmos essa dissertação supúnhamos a existência de certa distinção entre os saberes docentes mobilizados nas escolas regulares e aquelas inseridas em Instituições Totais. Essa suposição era decorrente, principalmente, da adequação necessária que os docentes deveriam realizar para atender aos adolescentes que freqüentam essa escola.

As características que os adolescentes imprimem à Escola são de natureza distinta daquelas que observamos nas escolas públicas. Para tanto, identificamos algumas características que se convertem em contingências para o trabalho dos professores: a) comportamento extremamente agressivo que alguns adolescentes apresentavam em sala de aula aproximando-se, em alguns casos, à agressão física; b) resistência às propostas de trabalho apresentadas pelos docentes por parte dos adolescentes; c) condições que os adolescentes freqüentavam as salas de aula, extremamente cansados, sonolentos, alcoolizados devido à saída da instituição no final de semana anterior; d) número excessivo de alunos em sala de aula (de 10 a 12 adolescentes) devido ao aumento de adolescentes internados na Instituição; e) ausência de alunos devido ao cumprimento de medidas punitivas extras, que segundo os docentes provoca lacunas no processo de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos que em condições 'normais' não ocorre da melhor maneira possível. O ensino nessas condições parece um constante reinício a cada dia de trabalho do professor.

A partir do reconhecimento da existência de algumas características estáveis, que identificam a existência de um processo de ensino e de aprendizagem e, acrescentando, a imprevisibilidade e complexidade, passíveis nesse espaço pedagógico, propomos a realização de uma investigação da prática pedagógica de docentes num contexto que apresenta características específicas e no qual supomos construir-se particularidades profissionais.

E, por considerarmos que o professor constrói saberes a partir das condições sociais nas quais ele exerce sua profissão e que tais saberes constituem uma espécie de reservatório no qual busca subsídios para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino,

entendemos como imprescindível caracterizar e analisar as práticas pedagógicas dos docentes do CASE/SM.

Portanto, este trabalho se justifica por focar práticas pedagógicas realizadas em escolas inseridas em Instituições Totais que, uma vez investigadas com mais profundidade, sejam explicitadas e caracterizadas, ou não, como práticas pedagógicas diferentes. Discutir a prática pedagógica dos docentes situa esse trabalho num terreno fértil para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Ao realizarmos esta investigação estamos nos aproximando do que GAUTHIER (1998) sugere para a profissionalização docente, sendo produto de um pacto comunicacional dentro de uma comunidade que legitima suas ações através de contínuas avaliações e reavaliações.

Entendemos que as contínuas avaliações e reavaliações devam ser fomentadas e iniciadas na formação inicial dos professores, pois ainda hoje, a maioria dos cursos de formação de professores não prepara para enfrentar a diversidade de realidades existentes em nossa sociedade. Ainda não se encontram presentes discussões de temas como a fome, a pobreza, os preconceitos étnicos, as desigualdades sociais e econômicas, os bolsões de miséria no mundo, a destruição do meio ambiente, a violência, o desemprego, tão comuns à realidade da maioria das escolas da rede pública da sociedade brasileira. Como salienta GARCIA (1979, p.85)

a formação elitista e elitizante das faculdades tem feito com que muitos técnicos que atuam na área projetem sobre a criança seus valores, suas crenças e suas idiossincrasias, contribuindo, assim, não apenas para distanciar o adulto da criança, mas também para agravar a falta de orientação adequada no trabalho com o menor carente (GARCIA, 1979, p.85).

CAPÍTULO 1
TIPOLOGIAS SOBRE 'SABERES DOCENTES'

1.1. Os Saberes Docentes na Literatura em Educação

Propor a temática ‘Saberes Docentes’ para um estudo acadêmico não é uma tarefa simples, visto que as pesquisas sobre esse fenômeno vêm sendo sistematizadas há pelo menos duas décadas. No entanto, essa discussão mostra-se cada vez mais relevante, pois adentra num campo teórico que vem se fortalecendo substancialmente, uma vez que pesquisas divulgadas em congressos e revistas de porte nacional dão conta de apresentar números significativos e crescentes de produções.

A discussão sobre os ‘Saberes Docentes’ gerou diferentes tipologias que servem de explicações para os diferentes tipos de conhecimentos/saberes que os docentes mobilizam ao desempenhar sua prática pedagógica.

Evidenciar esses conhecimentos/saberes significa reconhecer a existência de uma base de conhecimentos/saberes para o ensino e para a profissão, valorizar o saber construído e socializado pelos professores na sua prática educativa e sinalizar encaminhamentos para a formação e a profissionalização docente crítica, consciente e coletiva.

Ao nos depararmos com a intrigante diversidade conceitual, metodológica e epistemológica nas quais as tipologias foram estruturadas, definimos um grupo de autores da literatura atual (SHULMAN, 1986; GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2000; PIMENTA, 2000; FREIRE, 1986), pela recorrência em trabalhos acadêmicos da área educacional e pela necessidade de reunirmos uma amostra significativa da produção sobre a temática ‘Saberes Docentes’.

As tipologias construídas auxiliam-nos na compreensão de algumas características presentes no processo de ensino, na caracterização das relações existentes entre os conhecimento/saberes e os professores e na identificação das origens e das funções das categorias propostas por cada autor.

Um dos procedimentos que adotamos, e que comprovou a recorrência desses autores, foi o levantamento de trabalhos aceitos nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), tendo em vista a importância e abrangência deste evento na área da educação, a regularidade com que é realizado e por apresentar números sempre crescentes de trabalhos inscritos.

Como recorte, selecionamos as três últimas edições deste evento (2000/2002/2004), de modo a abranger um período suficientemente longo para

recolher as produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação do país. Esse levantamento resultou na construção da recente pesquisa “Uma análise de consistência em produções científicas sobre a temática ‘Saberes Docentes’” (FINOQUETO, TERRAZZAN, 2006).

Para tanto, faremos uma apresentação sucinta dos autores em questão para nos aproximarmos de algumas importantes reflexões difundidas na área educacional.

1.2. Com a palavra alguns autores...

Lee Shulman

A referência à obra de SHULMAN é decorrente, em grande parte, ao seu pioneirismo nessa discussão e, também, pela constante citação dos atuais autores sobre a construção de uma base de conhecimento profissional para o ensino, a identificação e problematização do “paradigma perdido”. As obras de Shulman, nas duas últimas décadas, têm influenciado, segundo MIZUKAMI (2004), tanto pesquisas como políticas de formação e desenvolvimento profissional de professores.

A tipologia proposta por SHULMAN foi construída em meio a tentativas de qualificação do ensino na realidade norte-americana, em especial nos Estados Unidos. As reivindicações exigiam desde a qualificação do ensino que se revertia em reconhecimento e gratificações, até o reconhecimento da existência de uma ‘base de conhecimento para ensinar’.

As categorias propostas por SHULMAN (1987) compõem o programa, conhecido até os dias atuais, por ‘Knowledge base’ ou ‘base de conhecimento’.

a base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino (MIZUKAMI, 2004, p.38).

No entanto, Shulman (tradução livre) ressalta que

A retórica em relação à base de conhecimento, no entanto, raramente especifica o caráter de tal conhecimento. Não diz o que os professores deveriam saber, fazer, entender, ou professa que devolverá ao ensino mais do que uma forma de trabalho individual, além de ser considerado entre as profissões aprendidas (SHULMAN, 1987, p.4).

Desta maneira, Shulman passa a contribuir com o movimento de profissionalização do ensino a partir de dois estudos: as categorias que estruturam a

base de conhecimento e os processos de raciocínio e ação pedagógica, processo no qual não nos detivemos nesse trabalho.

Esse autor elaborou categorias que constituem uma base de conhecimento específicos da docência, destacando o entendimento do professor necessário para promover a aprendizagem dos alunos. São elas: a) *Conhecimento do conteúdo de ensino*: envolve dois tipos de conhecimentos, o substantivo e o sintático. O primeiro refere-se ao domínio de conceitos, idéias e fenômenos de uma determinada área de conhecimento. O segundo diz respeito aos métodos através dos quais novas informações são produzidas nas investigações de campo, no intuito de legitimar novos conhecimentos; b) *Conhecimento pedagógico geral*: refere-se às teorias de ensino e de aprendizagem, gestão e organização de sala de aula, esse conhecimento transcende ao domínio do conteúdo de ensino; c) *Conhecimento do currículo*: envolve o conhecimento do programas, dos materiais didáticos, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial; d) *Conhecimento pedagógico do conteúdo*: é a relação que o professor faz entre o conhecimento do conteúdo de ensino e o conteúdo pedagógico geral. É um conhecimento construído pelo professor ao ensinar, pode ser considerado como um novo tipo de conhecimento. É o único conhecimento em que o professor é protagonista, pois é sua construção pessoal, aprendido durante sua atuação profissional; e) *Conhecimento dos alunos e de suas características*; f) *Conhecimento dos contextos educacionais*: incluem o conhecimento sobre o trabalho em grupo, sobre administração escolar, políticas de financiamento, características das comunidades e das culturas; g) *Conhecimento dos fins educacionais*, ou seja, metas, propósitos, os fundamentos filosóficos e históricos da educação.

Para SHULMAN (1987), entre todas as categorias apresentadas, uma é de especial interesse – conhecimento pedagógico do conteúdo – pois representa a combinação entre o conteúdo e a pedagogia, sendo a categoria que distingue melhor o entendimento do especialista de conteúdo do pedagogo.

Maurice Tardif

Este autor que nos propusemos estudar, TARDIF (2002), em sua obra '*Saberes docentes e formação profissional*' apresenta os resultados de pesquisas empíricas, realizadas junto aos professores de profissão de escolas primárias e

secundárias do Canadá, e de questões teóricas sobre a natureza dos saberes mobilizados pelos professores na prática educativa.

Fica evidenciado ao longo do seu texto, o vínculo entre os aspectos sociais e individuais do 'Saber Docente', pois no seu entendimento o saber é socialmente construído, uma vez que é partilhado por um grupo de agentes que possui uma formação em comum e trabalha numa mesma organização e estão sujeitos a condicionantes e recursos comparáveis; a posse e a utilização desse saber encontram-se assentados no sistema que legitima e orienta sua definição. Os saberes da docência não são definidos apenas pelo viés social, todavia, são situados na interface entre o individual e o social.

A sistematização de TARDIF (2002) é composta por cinco categorias, caracterizados como: a) *Saberes da formação profissional* (ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica), caracterizados como o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. São saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores. b) *Saberes pedagógicos*, refere-se a prática docente como uma atividade que mobiliza diversos saberes, apresenta-se, também, como doutrinas ou concepções oriundas de reflexões racionais e normativas. Geralmente as doutrinas (dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores fornecendo um arcabouço ideológico e, paralelamente, algumas formas de saber-fazer. É difícil distinguir os saberes pedagógicos dos saberes da formação, pois estão relacionados através da integração dos resultados de pesquisas que buscam legitimar, cientificamente, os saberes pedagógicos, constituindo-se num dos elementos da própria formação dos professores (TARDIF, 2002). c) *Saberes disciplinares*, são os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e oferecidos sob a forma de disciplinas, correspondem aos diversos campos de conhecimento e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. d) *Saberes curriculares*, corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. A instituição escolar, por sua vez, categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados como modelos da cultura e de formação. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares. e) *Saberes experienciais*, desenvolvidos pelos próprios professores no exercício da sua prática, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes incorporam-

se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*¹ e de habilidades (de saber-fazer e saber-ser).

Esse autor, por sua vez, centra sua discussão na prática docente e na importância dos saberes da experiência. Conclui que os docentes diante da impossibilidade de controlar alguns saberes (disciplinares, curriculares e da formação profissional) tentam construir outros saberes os quais compreendem e dominam. Os saberes experienciais são compreendidos como

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) (TARDIF, 2002, p.48).

A finalidade da proposta de Tardif, além de reforçar a importância da temática 'Saberes Docentes', discutindo a natureza dos saberes e do papel que desempenham na construção da identidade profissional dos professores, é construir a pesquisa na perspectiva da epistemologia da prática profissional.

Este tipo de compreensão revela que ainda é preciso "estudar o conjunto dos saberes mobilizados pelos professores em todas as suas tarefas", dessa maneira amplia-se a abrangência que os estudos universitários concederam até então aos conhecimentos efetivamente característicos ou essenciais aos docentes (o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico), ambos de extrema relevância, mas que não refletem as categorias conceituais e práticas construídas pelos docentes no seu trabalho cotidiano.

Clermont Gauthier

Este é outro autor que vem contribuindo, significativamente, com estudos referentes à temática 'Saberes Docentes'. Ao longo de seu texto a tônica volta-se para a profissionalização do ensino, pois superar a dicotomia de um ofício sem saberes ou de saberes sem ofício em busca de um ofício feito de saberes é o desafio da profissionalização. "É pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se

¹ Tardif define *habitus* como "certas disposições adquiridas na e pela prática" (2000, p.49).

abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p.28).

GAUTHIER (1998) objetiva identificar os conhecimentos acumulados em relação aos saberes dos professores, esta análise é resultado de parte dos trabalhos desenvolvidos no âmbito de um projeto de pesquisa realizado nas salas de aula. Os saberes identificados como necessários ao ensino são categorizados em: a) O *saber disciplinar* referindo-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. Acrescenta ainda que os professores não produzem este tipo de conhecimento, mas ao se apropriarem do conteúdo devem impor uma série de transformações para transmitir a matéria. Conclui então que “não se trata de um saber disciplinar propriamente dito, mas de um saber da ação pedagógica, produzido pelo professor no contexto específico do ensino da sua disciplina” (p. 30); b) O *saber curricular* diz respeito à natureza do saber curricular dos professores em seu contexto de ensino, tendo em vista que os programas escolares não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes. No Brasil, os programas são transformados pelas editoras, em manuais, aprovados pelo Estado e utilizado pelos professores; c) O *saber das ciências da educação*: adquirido durante a formação ou em seu trabalho docente, são conhecimentos profissionais que, embora não auxiliem diretamente no ato de ensinar, fornecem noções sobre o sistema escolar, a evolução da própria profissão, o desenvolvimento infantil, em síntese, um conjunto de saberes desconhecido pela maioria das pessoas e membros das outras profissões. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente; d) O *saber da tradição pedagógica* é o saber dar aulas. Para cada pessoa existe uma representação de escola, de professor, de sala de aula, que foi determinada antes do ingresso em cursos de formação de professores. Esta tradição é mais forte do que se imagina, e ao invés de ser questionada, muitas vezes, serve de modelo para a maioria dos professores; e) O *saber experiencial* refere-se à vivência do professor, a realização de julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma jurisprudência composta de estratégias, truques e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Apesar do professor viver muitas experiências das quais observa resultados satisfatórios ou não, essas permanecem confinadas na sala de aula; f) O *saber da ação pedagógica* é o saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.

GAUTHIER (1998) sustenta que nenhuma jurisprudência particular que se mantenha em segredo tem utilidade para a formação de professores e não leva ao reconhecimento do status profissional dos docentes. E acrescenta que o saber da ação pedagógica é o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, em contrapartida, o mais necessário para a profissionalização do ensino. “Para profissionalizar o ensino é essencial identificar os saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (1998, p.34).

Paulo Freire

Ao direcionarmos nossos estudos à produção nacional sobre a temática ‘Saberes Docentes’ destacamos a contribuição fundamental de FREIRE (1996) para a composição do nosso quadro conceitual. Em sua obra *‘Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa’* são apresentados os “saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas” sendo que alguns deles são necessários até mesmo na prática educativa de educadores conservadores. Apesar da discussão em torno dos saberes se apresentar distinta dos demais autores, destacamos algumas reflexões provocativas.

Quando FREIRE (1996) apresenta em sua obra, *“Não há docência sem discência”*, destaca a importância da construção do conhecimento e da autoria do docente, compreendendo que ensinar não se resume à mera transferência de conhecimento, mas que também o ato de educar não é um fenômeno polarizado. Tão importante quanto, é ter discernimento de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Contextualizar as experiências dos educandos significa discutir os problemas emergentes nos quais a escola se insere, agregando significados vivenciados no mundo aos conceitos e às possíveis teorias discutidas em sala de aula. Outro saber necessário à prática educativa extremamente relevante para FREIRE (1996, p.39) é de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, para além do pensar certo é imperioso o agir certo, não podemos nos valer do discurso da igualdade, se na prática discrimino, excluo ou se me calo perante as injustiças. Ainda nesse capítulo, FREIRE (1996) afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, que é instigada pela ‘curiosidade epistemológica’ que possibilita o pensar certo, que por

sua vez é alimentado pela formação permanente, pensando na prática de hoje para melhorar as futuras práticas.

No segundo capítulo, quando traz como eixo central “*Ensinar não é transferir conhecimento*”, dialogamos com saberes que exigem a consciência do inacabamento do ser humano, as relações que os seres humanos estabelecem com o mundo ou com o ‘suporte’² que lhes foi possibilitado. Pensar sobre a construção humana reforça o entendimento de que todos os esforços, para o bem ou para o mal, são intervenções especificamente humanas e que não somos seres determinados, mas sim, somos seres históricos. Tal complexidade possibilitou ao ser humano a capacidade de discernir, de escolher e de fazer rupturas. Essas capacidades dos seres humanos possibilitam o constante devir, pleno de divergências, lutas e possibilidades.

Nas falas de Paulo Freire evidenciamos a assunção da identidade cultural, da luta pelos direitos universais, pela “ética universal”, que perpassa a valorização da profissão de professor, prática a ser desenvolvida pelos educadores o mais cedo possível, pois a cultura no Brasil de desvalorização da educação gerou imobilismos que aceitam e naturalizam essa problemática. Esta perpetuação desmoralizante provoca o desrespeito pelo que se faz quando não se faz bem. O educador não pode se dizer educador quando ignora sua prática pedagógica, neste embate o educador deverá responder pelo bem de sua condição com a luta política, armada de consciência, criticidade e organização.

Concluindo esta exigência Freire retoma a concepção de que para muitos a educação tornou-se um bico, exercida por tios e tias. De nada adianta tanta luta e empreendimento se não acreditarmos que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Esta postura é importante para que os sujeitos que se encontram em realidades de pobreza, miséria cultural, social e econômica, não seensem adaptados ou imersos nesta única possibilidade como um fato determinado, pois se negariam muitos pressupostos da vocação ontológica dos seres humanos por esta lógica excludente e dominadora.

O estar no mundo não ocorre de forma ausente, neutra, insensível, pois a educação não é uma produção independente de interesses e objetivações, quem participa do processo pedagógico está questionando e respondendo às inquietações

² Freire entende mundo enquanto suporte quando os seres que nele habitam não conseguem transformá-lo, fazendo e refazendo ações que sua natureza lhes permite.

humanas, acredito que nesses momentos encontramos a beleza deste pensador da educação que não se eximiu de exigir coerência e atitude revolucionária. A rebeldia subjugada nas classes escolares, mascarada de indisciplina, necessita ser revista como denúncia anunciadora de um novo mundo, cabendo ao educador transpor a rebeldia em posturas revolucionárias. A atuação do educador exige, cada vez mais, maior competência, pois a especificidade técnica da área é tão necessária quanto a articulação que é possível fazer com vistas à contextualização.

Por fim, no capítulo final de sua obra, Paulo Freire apresenta os saberes a partir da ótica que ensinar é uma especificidade humana, agregando que para o educador a segurança e a competência profissional sejam saberes fundantes de sua prática pedagógica, pois aquele que não se propõe a estudar e reconhecer a seriedade de sua profissão desqualifica sua autoridade de professor. Para FREIRE não há dicotomias entre prática e teoria, autoridade e liberdade, ignorância e saber, ensinar e aprender, respeito ao professor e ao aluno. Assim como o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. O comprometimento reflete o poder de decisão e escolha presentes na postura do educador na sua presença enquanto presença política que exerce tensões e reflexões, pois a neutralidade que caracterizou a educação aos poucos desvela suas reais intenções ao promover uma escola seletiva, excludente, disciplinadora e reprodutora dos ideais dominantes. Manter concepções que culpabilizam os miseráveis pela sua imobilidade social e que as possibilidades de ascensão encontram-se iguais para todos é legitimar o poder construído por homens que, para afirmar sua humanidade, renegam a de outros. FREIRE destaca pontualmente que ser professor exige tomada de posição, não posso servir ao acaso, não posso educar sem objetivos claros, não posso assumir discursos vazios, mas sim, assumir a responsabilidade de educar para a mudança.

Selma Garrido Pimenta

E finalmente, concluindo a apresentação das tipologias dos autores de referência, destacamos os estudos de PIMENTA (2005). Seu foco direciona-se à construção da identidade do professor nos cursos de formação inicial a partir de uma re-significação dos processos formativos e, por consequência, dos saberes necessários à docência. Essas reflexões são originárias da experiência da autora ao

ministrar a disciplina de Didática nos cursos de licenciatura e da realização de pesquisas sobre formação inicial e contínua de professores.

A autora diante de um contexto desafiador de sala de aula, que reunia acadêmicos das licenciaturas de diferentes áreas do conhecimento, deu início a estudos que questionavam sobre a construção da identidade do professor. Identidade essa entendida como resultado da construção do sujeito historicamente situado. “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 2005, p.18).

A identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante deste significado, da reafirmação de práticas culturalmente consagradas, do confronto teoria/prática, da reformulação de antigas práticas postas à luz de teorias, e também, pelo significado que cada professor imprime à sua atividade docente pelo seu estar num mundo de relações (PIMENTA, 2005).

A partir desses pressupostos a tipologia construída por PIMENTA (2005) privilegia três categorias que delimitam os ‘Saberes Docentes’. *Saberes da docência - a experiência* - que no primeiro momento, refere-se aos saberes oriundos da experiência dos acadêmicos nos bancos escolares, representações e estereótipos construídos socialmente sobre a atividade docente. Numa segunda acepção, os saberes da experiência são produzidos pelos professores no seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem.

Na categoria *saberes da docência – o conhecimento* – a autora problematiza a importância do conhecimento e de que maneira ele está sendo utilizado, busca a vinculação do conhecimento de maneira que se torne útil e pertinente, produzindo novas formas de desenvolvimento e progresso. A relação entre ciência e produção material, produção existencial, sociedade informática.

O debate em torno dos *saberes da docência - saberes pedagógicos* encaminha para uma nova postura diante da fragmentação dos saberes na formação de professores, trata-se da reinvenção dos saberes pedagógicos a partir da prática social da educação e das necessidades pedagógicas postas pelo real.

Nas palavras de AZZI (2005), o saber pedagógico é aquele construído pelo professor no cotidiano do seu trabalho e que possibilita a interação entre professor e aluno. Atribuir a autoria desse saber aos professores situa-os como profissionais,

situa os professores como sujeitos que pensam no processo de ensino e não se resumem a meros executores de tarefas.

Desse modo, concluímos nossas reflexões referentes às sistematizações selecionadas, entendendo que nossas leituras são orientadas pelas interpretações, sempre passíveis de erros e de acertos, mas que não são nada mais do que fruto de muitas possibilidades frente a uma temática empolgante.

Portanto, em consonância com esses mesmos autores, entendemos que somente trazer à tona a temática dos 'Saberes Docentes', a partir de algumas tipologias, não daria conta, por si só, de explicitar a prática pedagógica do professor. Para tanto, num trabalho recente nos detivemos em estabelecer algumas aproximações e alguns afastamentos entre as tipologias propostas, por alguns autores de referência na literatura atual, sobre a temática 'Saberes Docentes' os quais apresentaremos a seguir.

1.3. Aproximações e afastamentos entre algumas tipologias

Diante da diversidade de tipologias existentes na área educacional, propomos um exercício de interpretação ao aproximarmos categorias oriundas de diferentes autores, que tratam da mesma temática, e que se dedicam à construção de um repertório de saberes/conhecimentos necessários à prática pedagógica.

É importante salientar que os títulos utilizados pelos autores para denominar suas categorias de saberes e/ou conhecimentos, por vezes, não esclarecem a amplitude do seu significado. Nossos estudos contemplam pontos de aproximações, sugerindo possíveis relações a partir de um ou mais aspectos contidos em cada categoria.

Adotamos, a partir de nossos estudos, como padrão de apresentação a utilização de '*Blocos de categorias*' para agruparmos as categorias que preservam a maior aproximação conceitual.

BLOCO DE CATEGORIAS I – ‘Saberes da Formação Profissional’ (Tardif);
‘Saber das Ciências da Educação’ (Gauthier);
‘Conhecimento pedagógico geral’(Shulman);
‘Saberes da docência – saberes pedagógicos’ (Pimenta)

O ponto de convergência que encontramos nessas categorias refere-se ao domínio desse saber/conhecimento adquiridos nos cursos de formação de professores.

Para os autores os saberes/conhecimentos que compõem suas respectivas categorias são de natureza teórica, materializando-se em doutrinas, teorias de ensino e de aprendizagem, concepções que não necessariamente auxiliam diretamente no processo de ensino, mas que auxiliam em grande medida a estabelecer uma unidade entre as diferentes formações universitárias para o exercício da docência.

Adentrando nas especificidades, TARDIF (2002) considera que as doutrinas dominantes são incorporadas à formação profissional dos professores fornecendo um arcabouço ideológico e, paralelamente, algumas formas de saber-fazer. Para SHULMAN (1986), esse conhecimento transcende ao domínio do conteúdo de ensino. Nas considerações de PIMENTA (2000) o saber científico que legitima e autoriza o profissional a exercer a docência não pode prescindir da ação educativa, pois a especificidade da formação (inicial e contínua) é refletir sobre o que se faz e não sobre como *deveria* ser feito. Assim os “*saberes pedagógicos*” que apresenta referem-se à contextualização e problematização postas pelo cotidiano escolar, pela realidade, sendo necessário para isso reinventar os saberes pedagógicos e rever a fragmentação dos saberes da docência. GAUTHIER (1998) afirma que esse saber refere-se a noções do sistema escolar, a evolução da profissão, o desenvolvimento da criança, ou seja, um conjunto de saberes que são desconhecidos da maioria das pessoas comuns.

BLOCO DE CATEGORIAS II - ‘Conhecimento do currículo’ (Shulman);
‘Saberes curriculares’ (Tardif);
‘Saber curricular’ de (Gauthier)

Essa categoria apresenta conceitos semelhantes até mesmo no entendimento da produção desse conhecimento/saber, pois para os três autores os professores não produzem este tipo de saber, no entanto, apropriam-se da discussão em torno

dos saberes sociais selecionados que se apresentam sob a forma de programas escolares. O conhecimento/saber curricular refere-se aos discursos, aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos.

*BLOCO DE CATEGORIAS III - 'Conhecimento do conteúdo de ensino' (Shulman);
'Saber disciplinar' (Gauthier);
'Saberes disciplinares' (Tardif);
'Saberes da docência - o conhecimento' (Pimenta)*

Esse bloco de categorias, no nosso entendimento, é o mais difícil de transitar, considerando que apesar de identificarmos se tratar de um aspecto semelhante: disciplinas curriculares - são tratadas de maneiras muito distintas.

Para GAUTHIER (1998), o saber curricular não é produzido pelos docentes, mas por pesquisadores e que os professores ao se apropriarem desse conteúdo deverão impor uma série de modificações para transmitir a matéria. TARDIF (1998), por seu turno, caracteriza como saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e oferecidos sob a forma de disciplinas, correspondendo aos diversos campos de conhecimento que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. TARDIF (1998) não questiona de que maneira ocorre a produção desse saber e não problematiza as transformações que o docente deverá proceder para ministrar suas aulas.

Para SHULMAN (1986) o conhecimento do conteúdo de ensino envolve dois tipos de conhecimento, o substantivo e o sintático. O primeiro refere-se ao domínio de conceitos, idéias e fenômenos de uma determinada área de conhecimento. O segundo diz respeito aos métodos através dos quais novas informações são produzidas nas investigações de campo, no intuito de legitimar novos conhecimentos. Nas reflexões de PIMENTA (2002) encontramos uma discussão sobre a produção, a importância e o uso do *conhecimento*, delegando aos professores da escola a tarefa de contextualizar, confrontar e analisar as relações entre conhecimento e poder.

*BLOCO DE CATEGORIAS IV - 'Saberes experienciais' (Tardif);
'Saber experiencial' (Gauthier);
'Saberes da docência – a experiência
(Pimenta)*

Encontramos uma relativa facilidade na aproximação dessas categorias devido à denominação das categorias. Para os primeiros dois autores esses saberes relacionam-se diretamente com a vivência do professor, são as estratégias, truques e maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem confinadas na sala de aula. São saberes desenvolvidos pelos próprios professores no exercício da sua prática, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. De certa maneira, a categoria proposta por PIMENTA (2000) discute os saberes desenvolvidos a partir da prática docente. No entanto, o foco de discussão se apresenta em dois níveis: o primeiro considera as vivências dos docentes experientes no seu fazer cotidiano em sala de aula, sendo nesse sentido que encontramos pertinência com os autores anteriores. No entanto, o segundo nível refere-se às vivências escolares dos futuros professores que influenciam significativamente na formação da identidade do profissional, pois é a partir dessas experiências que o docente, sem conhecimento e sem experiências docentes, refugia-se para desempenhar sua prática pedagógica.

Desse modo, entendemos que essa categoria possui, em certa medida, relação com a categoria *'saber da tradição pedagógica'* apresentada GAUTHIER (1998), pois esse saber refere-se às representações de escola que cada pessoa possui, construída antes da participação em cursos de formação de professores. Para GAUTHIER (1998), essa tradição é mais forte do que se imagina e, ao invés de ser questionada, muitas vezes, serve de modelo para os professores em formação.

Após sugerirmos os Blocos de categorias passíveis de aproximações, identificamos também alguns afastamentos provenientes da conceituação dos autores.

As categorias *'conhecimento pedagógico do conteúdo'* e *'conhecimento dos fins educacionais, metas, propósitos, fundamentos filosóficos e históricos da educação'* de SHULMAN (1986) não apresentam relação direta com

nenhuma das categorias anteriormente expostas. Para SHULMAN (1986) o entrecruzamento que o professor faz entre o *conhecimento do conteúdo de ensino* e o *conteúdo pedagógico geral* resulta no '*conhecimento pedagógico do conteúdo*' considerado como o único conhecimento construído pelo professor evidenciando-o como protagonista ao ensinar, pois é a sua construção pessoal, aprendido durante a sua atuação profissional.

Outra categoria que não encontramos convergência com as demais foi '*o saber da ação pedagógica*' de GAUTHIER. Para esse autor, esse tipo de saber é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e o mais necessário para a profissionalização do ensino. "Para profissionalizar o ensino é essencial identificar os saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes" (GAUTHIER, 1998, p.34).

A sistematização que construímos, a partir dos afastamentos, não é compatível com a necessidade de repensar a proposição de tais categorias, pois a literatura da área reconhece as limitações que as tipologias apresentam. Entendemos que indicam encaminhamentos distintos propostos por cada autor no intuito de discutir o desejável repertório de conhecimentos/saberes docentes.

Esse movimento de aproximações e afastamentos nos possibilitou transitar melhor na temática 'Saberes Docentes', pois a existência de diferentes sistematizações gera uma sensação de que tudo é saber ou que é possível categorizar tantos e quantos saberes/conhecimentos sejam entendidos como necessários à prática pedagógica dos docentes.

De um modo geral, as sistematizações que nos propusemos a discutir preservam bastantes similaridades no que se refere às nomenclaturas das categorias, ou seja, é relativamente fácil aproximar categorias que apresentam o mesmo nome ou que transitam pelos mesmos conceitos. Contudo, esta similaridade não significa uma compreensão semelhante acerca das categorias e problemáticas decorrentes, pois os autores dão ênfase às temáticas que consideram relevantes, pois para TARDIF (1998), os saberes provenientes da experiência são objeto mais refinado e valorizado na sua obra. Em SHULMAN (1987), contudo, não encontramos a citação explícita desses mesmos saberes, sendo que, para PIMENTA (2005), esses saberes apresentam duas dimensões

diferentes. Com esse breve exemplo, confirmamos a riqueza conceitual presente em cada categoria e sobre a importância de extrair de cada autor sua melhor expressão acerca dos saberes/conhecimentos necessários à profissão docente.

Outro fator bastante interessante refere-se aos afastamentos constatados, pois encontramos nas categorias isoladas o salto de qualidade de cada tipologia, ou seja, SHULMAN considera que o “*conhecimento pedagógico do conteúdo*” é a categoria mais relevante da sua sistematização, contudo, evidenciamo-la como própria desse autor, representando um esforço no sentido de compreender as transformações efetuadas pelo professor sobre o conhecimento para torná-lo ensinável.

Esta situação repete-se quando destacamos a categoria “*saber da ação pedagógica*” proposta por GAUTHIER. Para esse autor, a profissionalização docente está diretamente relacionada com a capacidade do docente de socializar, argumentar e legitimar a sua prática pedagógica diante dos demais profissionais de sua área. Ainda assim, esta é outra categoria que permanece sem correspondente nas demais tipologias.

A conclusão a que chegamos ao finalizarmos esta sistematização nos alerta para adotarmos com mais rigorosidade as tipologias propostas pelos autores, pois de um modo geral, percebemos que existe uma consonância entre os saberes/conhecimentos necessários à docência, situação extremamente positiva, diante dos enfoques, espaços de pesquisa e objetivos diferenciados. No entanto, tipologias que assumem conceitos muito amplos e tentam abarcar toda a complexidade da temática ‘Saberes Docentes’ como a de PIMENTA (2005) incorre no risco de uma abordagem generalista demais. Por outro lado, muitos estudos devem considerar as tipologias de GAUTHIER e SHULMAN, pois ambas preservam elementos significativos acerca da docência e que permanecem, de certo modo, inexploradas conceitualmente.

Em nosso entendimento, uma complementa a outra, na medida em que, o professor diante da constatação de seu nível de conhecimento acerca da sua produção enquanto educador, seja em sala de aula junto aos alunos, seja na comunidade, na administração e organização escolar, poderá evidenciar e argumentar suas concepções, opções e ações educativas.

CAPÍTULO 2
RESSOCIALIZANDO ADOLESCENTES EM CONFLITO
COM A LEI

Neste capítulo pontuamos alguns momentos históricos importantes e que culminaram na implantação do novo paradigma relacionado à infância e à juventude em nosso país e, mais especificamente, como esse paradigma institucionalizou-se na realidade da FASE/RS – Fundação de Atendimento Sócio Educativo - no Rio Grande do Sul.

2.1. Breve Histórico das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor

A existência de uma rede de atendimento a adolescentes em conflito com a lei é uma realidade recente, pois até a década de 60 do século XX, não havia distinção entre as crianças e os adolescentes abandonados, órfãos e/ou deficientes, das crianças e dos adolescentes então chamados “delinqüentes”.

Com o advento da República, o tratamento despendido às crianças e aos adolescentes marginalizados definiu claramente a política de caráter controlador e estigmatizante, compreendendo a criança oriunda das classes pobres como "classes perigosas (...) caracterizadas como “menor”, devendo ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho" (MARCÍLIO, 1998, p.224).

A ação do Estado frente aos ‘menores’, será a repressão do comportamento desviante através do Código de Menores de 1927, que abertamente institui o confinamento, enquanto punição à criança e ao adolescente marginalizados. A internação e os castigos físicos, como medidas corretivas, serão responsáveis pelo ideário do senso comum do estigma da delinquência infanto-juvenil dos menores pobres, pois criança rica é responsabilidade da família e seus conflitos judiciais serão tratados nas Varas de Família, enquanto o ‘menor’ é responsabilidade das instituições de assistência social e seus conflitos judiciais correriam nas Varas de Menores (SARTORI, 1999, p.4).

As legislações sobre o “menor” datam desde o Império em 1830, do século XIX. Uma das questões bastante controversas refere-se à inimputabilidade penal que já determinou, em anos anteriores, a responsabilidade penal aos maiores de nove anos de idade, sendo estes recolhidos às casas de correção. Entre essas leis citamos o Código Republicano de 1890; a Lei n° 4.242 de 1921; o Código Penal de 1940; a Reforma Penal de 1984 (VOLPI, 2006).

Em 1902, foi criado, no estado de São Paulo, o Instituto Disciplinar. Esta instituição correspondia ao tipo de tratamento e de entendimento que o Estado despendia aos jovens com comportamentos inadequados e indesejados na época. Segundo SAYÃO (2004), o atendimento pautava-se pela “correção, recuperação e disciplinamento”.

Em 1922, foi fundado, no Rio de Janeiro, então capital federal, o primeiro estabelecimento público de atendimento a menores. Cinco anos depois foi outorgado o primeiro Código de Menores (1927), de autoria de Mello de Mattos, juiz de menores da capital da República, possibilitando a criação de um sistema público de atendimento.

MARCÍLIO (1998) e SAYÃO (2004) destacam que o primeiro conjunto de leis efetivado no Brasil com vistas à criança foi o Código de Menores, datado de 1927, construído especificamente para controlar a infância e a adolescência abandonada ou delinqüente. A internação era compreendida como um procedimento benéfico tanto para o jovem quanto para a sociedade.

O Código de Menores de 1927 visava legislar sobre crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, em estado de abandono, quando não possuíssem moradia certa, tivessem pais falecidos ou que fossem declarados incapazes, estivessem presos há mais de dois anos, fossem vagabundos, mendigos, exercessem trabalhos proibidos, fossem prostitutas ou economicamente incapazes de suprir a necessidade de seus filhos (ESPÍNDULA, 2004).

Em 1941, durante o Estado Novo, tentando implementar políticas centralizadas de atenção à infância e à juventude, Getúlio Vargas instaurou o SAM - Serviço de Atendimento aos Menores, subordinado diretamente ao Ministério da Justiça. Seu funcionamento era semelhante ao sistema penitenciário e expandiu-se país a fora, estimulando a proliferação de outras iniciativas da mesma natureza. O SAM apresentava objetivos de natureza correcional e repressiva, condenando a maus tratos e à miséria os que dele precisavam.

Os anos de 1950, do século passado, podem ser caracterizados como a década dos debates, congressos e novas legislações internacionais. Em âmbito nacional são discutidas formas de implementar políticas de atendimento à infância e à juventude e a reformulação do Código de Menores (1927).

A década de 60, segundo ALVES (2001), iniciou com o impacto da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1959. Passando a vigorar na conformidade de dez princípios:

visando que a criança¹ tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as melhores em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos Nacionais reconheçam este direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas².

No início do regime militar, também nos anos 60, o SAM mergulhou em decadência e seu estilo repressivo e humilhante revelou-se à opinião pública. O SAM entrou para a história como a “Universidade do Crime” e a “Sucursal do Inferno”³.

Em substituição ao Sistema de Atendimento ao Menor, ainda no ano de 1964, foi criada, pela Lei Federal nº 4.513, a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Competia a esse órgão formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor em todo o território nacional. Apesar dos princípios fixados beneficiarem às crianças, com programas de assistência à família, com a criação de instituições de cunho mais familiar e respeito às diferenças regionais, paralela e antagonicamente, a Política de Segurança Nacional definia o menor como problema de segurança, colocando em questão a ordem pública subvertida pelas ações criminosas dos mesmos (ALVES, 2001).

As ações regionais representaram o esforço em colocar em ação as políticas adotadas no âmbito nacional. O Estado de São Paulo, a critério de exemplo, em 1973 criou a Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (PROMENOR) com o intuito de complementar as ações governamentais propostas na Lei Federal. No Estado do Rio Grande do Sul, as ações resultaram na criação da FEBEM-RS - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - através da Lei nº 5747, de 17 de janeiro de 1969, a qual executou, em âmbito estadual, a política nacional do bem-estar do menor, ditada pela FUNABEM.

Em 1979, com a aprovação da revisão do Código de Menores, atendeu-se o exposto na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, ficando reconhecido como

¹ A criança, neste sentido, é entendida como menor de dezoito anos, salvo quando atingida a maioridade, por intermédio da lei.

² Informação do site www.direitoshumanos.usp.br. Data de acesso 05 de maio de 2003.

³ <http://www.febem.sp.gov.br/index/linhatempo7.htm>. Data de acesso 06 de setembro de 2005.

a Doutrina da Situação Irregular. Esta filosofia prevaleceu por muitos anos orientando as políticas públicas direcionadas à infância e à juventude, até que a legislação começou a ser modificada com o advento da abertura política nos anos de 1980. Durante esse período, evidenciou-se a recorrência de manifestações, fóruns de discussão e, entre outras informações oriundas da Comissão Parlamentar de Inquérito do Menor, a comprovação definitiva de que a maioria dos internamentos de crianças e adolescentes se dava pelo fato de as famílias serem de baixa renda. Assim,

novas leis especiais para a infância são aprovadas no cenário internacional, como as Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing (1985) e as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinqüência Juvenil, Diretrizes de Riad (1988). Em 1989, foi adotada a Convenção sobre os Direitos da Criança, firmada pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Tal documento seguiu a tendência do privilégio das liberdades civis da criança, já explícita na Convenção de Genebra (1924) e na Declaração dos Direitos da Criança (1959), tendo uma grande abrangência internacional e normativa (SCHUCH, 2005, p.69).

Nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da infância e da juventude – Regras de Beijing – encontramos a definição de alguns termos comumente utilizados em relação aos adolescentes em conflito com a lei.

Nestas Regras

jovem é definido como toda a criança ou adolescente que, de acordo com o sistema jurídico respectivo, pode responder por uma infração de forma diferente do adulto; *infração* é todo o comportamento (ação ou omissão) penalizado com a lei, de acordo com o respectivo sistema jurídico; e *jovem infrator* é aquele a quem se tenha imputado o cometimento de uma infração ou seja considerado culpado do cometimento de uma infração.

Entre 1984 e 1986, foram organizados seminários, comissões estaduais e encontros nacionais, com o objetivo de formular soluções e de defender os direitos da infância e da juventude, além de denunciar toda a sorte de violências e arbítrios. A movimentação contou com a participação da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil e da Comissão dos Direitos Humanos, fato de fundamental importância para o reconhecimento e legitimidade da luta pelos direitos da criança⁴.

À época da elaboração da Constituição Federal organizaram-se duas campanhas importantes para a inclusão de propostas que

⁴ Fonte: www.febem.sp.gov.br Data de acesso 02 de agosto de 2005.

assegurassem direitos a crianças e adolescentes. Uma grande campanha de mobilização nacional entregou ao Congresso a emenda popular Criança Prioridade Nacional (...). Criou-se o Fórum Nacional Permanente de Entidades pela Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (SAYÃO, 2004, p.14).

Os anos 80, do século XX, legaram para a sociedade brasileira a Constituição Federal, promulgada em 1988, a qual reconheceu, no artigo 227, como sendo “dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança os seus direitos, com absoluta prioridade”.

A partir dos anos de 1990, instaurou-se um período denominado de desinstitucionalização. Em 13 de julho de 1990, foram revogados o Código de Menores e a PNBEM – Política Nacional de Bem-Estar do Menor, abrindo caminho para a elaboração e promulgação da Lei nº 8.069/90, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (ALVES, 2001).

As mudanças decorrentes desta nova lei determinaram, principalmente, a substituição do Código de Doutrina Irregular para o paradigma da Doutrina de Proteção Integral, a criança e o adolescente passaram a ser vistos e tratados como “sujeitos de direitos”. “A “justiça como assistência”, a classificação “menor” e o “paradigma da menoridade” passam a ser absolutamente criticados como repressores, autoritários e discriminatórios, vistos como mecanismos privilegiados de um poder discricionário em relação à infância e à juventude” (SCHUCH, 2005, p.70).

Essa mudança de concepção sobre a criança e o adolescente como menor em situação irregular para pessoa que necessita de cuidados protetivos marca a passagem da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral. Crianças de até 12 anos e adolescentes de até 18 passaram a ser definidos como cidadãos, possuidores de direitos, na condição peculiar de pessoas em fase de desenvolvimento. Eliminaram-se, conceitualmente, a rotulação de *menor*, *infrator*, *carente*, *abandonado* etc. O Estatuto da Criança e do Adolescente, dessa forma, passou a garantir às crianças e aos adolescentes os direitos pessoais e sociais, através da criação de oportunidades e facilidades que possibilitassem o desenvolvimento físico, mental, psíquico, moral, espiritual, afetivo e social, em condições de liberdade e dignidade (ESPÍNDULA, 2004).

Em referência às orientações expressas no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, OLIVEIRA (2001), diretora e participante do reordenamento da FEBEM/RS nos anos de 1999-2000, descreve que a FEBEM/RS encontrava-se, em

grande parte, de forma ilegal, pois persistiam práticas que não correspondiam aos avanços propostos pelo ECA, assim como existia uma grande defasagem de ações sócio-educativas.

Segundo essa mesma autora, dirigir a FEBEM/RS, na sua opinião foi uma tarefa complicada, uma vez que, a vida prisional se constitui em um dos maiores desafios à efetivação de uma política interessada nas condições de emancipação dos sujeitos.

Ainda sem uma definição sobre o quê viria a ser a FEBEM/RS, seu projeto estava vinculado à constituição de um *estabelecimento educacional* (grifo da autora) destinado para o “atendimento de jovens infratores em medidas de internação e de semiliberdade, com o objetivo de prepará-los para o exercício da cidadania e para o trabalho”.

Estava definido, portanto, que essa instituição objetivaria a “promoção da proteção integral através da oferta de oportunidades e facilidades para o desenvolvimento humano, livre e digno de adolescentes e jovens na condição peculiar e circunstancial de conflito com a lei” (OLIVEIRA, 2001, p.192).

Imbuída desse objetivo, a instituição seria reconhecida como um estabelecimento de ensino onde os monitores também exerceriam o papel de educadores. As atividades de escolarização seriam de responsabilidade de Escola Regular da Rede Pública de ensino instalada nas suas dependências, configurando-se como mais uma ação educativa, dentre as diferentes ações educativas, promovidas pela instituição.

Consideramos, portanto, que as mudanças nas concepções acerca da criança e do adolescente, de um modo geral, são resultado de longos anos de lutas sociais de alguns segmentos da sociedade interessados nessa problemática. As Leis, Regras (Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude - Regras de Beijing; Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil - Diretrizes de RIAD) e Convenções Internacionais (Declaração Universal dos Direitos da Criança; Convenção sobre os Direitos da Criança) reúnem alguns dos esforços no intuito de consolidar os direitos de crianças e de adolescentes no cenário mundial.

Com isso afirmamos que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), em nosso país, representa o maior avanço da legislação em todos os tempos. Passível, obviamente, de releituras e de interpretações.

Desse modo, o projeto pedagógico que deveria ser desenvolvido em todas as unidades da FASE/RS (seis em Porto Alegre/RS; sete nas cidades do interior) estava determinado a atender ao reordenamento institucional, exigido pela legislação. As ações sócio-educativas foram previstas de modo que atendessem as diferentes etapas. Desde o Acolhimento, a Escolarização, o Trabalho Educativo, a Arte-Educação e a Cultura, o aspecto sócio-familiar, a Saúde Integral, a Assistência Jurídica, a Convivência até o Desligamento do adolescente.

Portanto, é a partir desse reordenamento institucional que iniciamos uma fala mais peculiar encontrada no estado do Rio Grande do Sul, buscando compreender a importância e a influência do novo modelo organizacional.

2.2. De FEBEM/RS (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) a FASE/RS (Fundação de Atendimento Sócio-Educativo)

A mudança pela qual passou a FEBEM/FASE é resultado, como vimos anteriormente, de várias mobilizações sociais que exigiam um novo tratamento despendido às crianças e aos adolescentes que, de modo geral, estavam sob condições específicas.

Historicamente as unidades da FEBEM-RS estabeleciam como critérios de atendimento, idade, sexo, presença de doenças mentais e condutas. No seu período de criação, em 1964, as 16 primeiras unidades, configuravam-se por estas tipologias: “menores infratores” ou com “problemas de conduta”, “menores abandonados”, com “coeficiente intelectual baixo ou excepcional” ou com “perturbação da conduta e com capacidade de aprendizagem profissional”. Em 1973 a FEBEM/RS já possuía 23 unidades de atendimento, embora suas ações estivessem permeadas pela implementação de programas comunitários de caráter preventivo.

Até o momento do efetivo reordenamento, pautado nas orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente, muitas mudanças ocorreram em diferentes níveis. Uma das primeiras mudanças foi o desmonte de alguns grandes institutos de abrigo, outra importante modificação foi a adoção de critérios que diferenciavam as crianças ou adolescentes vítimas de abusos, abandonados ou moradores das ruas, daqueles que cometeram algum ato infracional.

SCHUCH (2005) identificou que, a partir do ano de 1995, procederam-se as maiores mudanças nas estruturas das medidas sócio-educativas. Já no ano de 1998, haviam sido construídas seis unidades em diferentes municípios do Estado, os primeiros institutos regionalizados, denominados, Centro da Juventude (CJ) – Santa Maria, Caxias do Sul, Pelotas, Uruguaiana e Santo Ângelo.

Essa mesma autora destaca aspectos importantes na estruturação do perfil da Instituição FEBEM/FASE, dos quais considero três, pela sua atualidade. Em primeiro lugar, a instituição é uma das poucas com o caráter de ‘sistema de atendimento’ que possui uma grande visibilidade perante a sociedade. Em segundo, a existência de pressões políticas sobre aqueles que

ocuparam a direção da instituição desde a sua implantação, uma vez que, a ocorrência de motins, conflitos e mortes no interior da instituição expõe a Instituição a todos os membros da sociedade, gerando questionamentos nos diferentes segmentos tanto políticos, quanto sociais. E, terceiro, pela existência e predominância de um forte discurso jurídico que orientam as ações da Instituição, em detrimento de um discurso pedagógico e ou sociológico.

Em março de 2001 foi realizada a *IV Caravana Nacional de Direitos Humanos* com o intuito de visitar dezenove unidades da FEBEM e instituições afins em seis Estados brasileiros. Dessas, apenas três puderam ser consideradas boas. Além da prevalência do caráter prisional sobre o propalado sócio-educativo, a falta de higiene, as queixas de maus tratos, abuso de autoridade e o uso indiscriminado de medicamentos foram, resumidamente, os resultados encontrados nas instituições.

No caso específico do Rio Grande do Sul, a Comissão dos Direitos Humanos também detectou esses problemas, no entanto, ainda assim foi considerado em melhores condições que outros Estados, principalmente, comparados a São Paulo.

De acordo com o Relatório Azul (2000/2001, p.56)⁵, documento elaborado pela Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, “existem iniciativas da FEBEM/RS para implementar o ECA, garantindo desta maneira a democracia, a transparência e o compromisso crítico e solidário com os Direitos Humanos dos adolescentes privados de liberdade”.

Por fim, em maio de 2002, no intuito de acompanhar as mudanças apontadas pela Lei Federal nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e de adequar as instituições de atendimento às crianças e aos adolescentes às diretrizes da Doutrina de Proteção Integral, a FEBEM foi extinta.

O surgimento da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (FASE - RS) vem romper com o paradigma correccional-

⁵ É importante salientar que este trabalho foi desenvolvido a partir de uma caravana composta de deputados estaduais que visitaram as instituições no intuito de realizar averiguações, levantamentos de dados que consubstanciassem as informações obtidas através de denúncias. O próprio relatório se autodenomina denunciatório de práticas que vão de encontro aos direitos humanos negligenciados pelas políticas públicas no Estado.

repressivo que orientava a política do bem-estar do menor que, no Rio Grande do Sul, vigorou desde 1945.

A extinta FEBEM padecia de uma inadequação, pois mesclava, em uma mesma instituição, crianças e adolescentes vítimas de violência, maus tratos, negligência, abuso sexual e abandono, com jovens autores de atos infracionais. O sistema FEBEM como tal era um resquício do autoritarismo e seus equipamentos atendiam à lógica da segregação, da quebra de vínculos familiares e afetivos. Nesses moldes existia a institucionalização da clientela e inexistia um trabalho que investisse na recuperação e na inclusão social⁶.

Para o professor Roberto da Silva, ex-interno de instituições totais e atual coordenador do projeto de pesquisa “Recuperação de fontes seriais para a historiografia da criança institucionalizada” da Faculdade de Educação da USP, a FEBEM fracassou, uma vez que, desde a sua criação atende prioritariamente à preocupação do Estado em controlar a sociedade. Além disto, a qualidade do atendimento, a desqualificação profissional, a estrutura e a superlotação das unidades são alguns dos fatores que desencadeiam crises cíclicas nestas instituições.

O contra-senso da função institucional encontrava-se na sua origem, pois instituições prisionais não estavam interessadas em ensinar coisa alguma, o objetivo era manter os sujeitos inertes (FOUCAULT, 1987).

É importante ressaltar que a realidade da FASE/RS, instituição no Rio Grande do Sul, diferencia-se, em alguns aspectos, das demais FEBEM do país. Entre eles, a estrutura e o espaço físico. As unidades da FASE/RS assemelham-se no seu formato arquitetônico. Numa breve descrição podemos destacar que são prédios compostos de dois andares; no térreo encontramos as salas de aula, a biblioteca, a sala dos professores, as salas das oficinas e os refeitórios. No segundo andar, ficam os dormitórios, os banheiros e uma pequena sala destinada aos chefes da monitoria que orientam e coordenam as movimentações e as atividades do dia. Essa pequena sala é protegida por grades e não está acessível aos adolescentes, por essa razão é denominada de “gaiola” tanto pelos funcionários quanto pelos adolescentes.

Cada unidade da FASE/RS está preparada para receber quarenta adolescentes, no entanto, durante o tempo que acompanhamos a rotina do

⁶ Fonte: http://www.stcas.rs.gov.br/fpe_01/index.htm, Data de acesso: 03 de agosto de 2005.

CASE/SM, a instituição chegou a atender oitenta adolescentes aproximadamente.

Atendendo ao exposto no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, os adolescentes são internados de acordo com: a gravidade da infração cometida, a reincidência do adolescente, a idade e a compleição física dos mesmos.

A medida sócio-educativa de privação de liberdade poderá ser cumprida em dois tipos de regime de internação: a) sem possibilidade de atividade externa (ISPAE) conforme determinação judicial; e b) com possibilidade de atividade externa (ICPAE), conforme as avaliações da equipe técnica, salvo expressa determinação judicial em contrário.

Portanto, esses são alguns condicionantes que compõem um panorama institucional bem mais ameno em relação à violência, maus tratos, abuso de autoridade observada em outras instituições, que culminaram, muitas vezes, em rebeliões violentas tanto para os adolescentes, quanto para os funcionários. Não afirmamos, contudo, que as unidades de internação que compõem a FASE/RS abstêm-se de práticas desta natureza, pois o conceito de violência construído por ARENDT (1994) vai para além da violação do físico.

O ambiente do CASE/SM não se apresenta ausente de tensões, pois “vive-se sob o medo constante da agressão, sem previsibilidade de quando a violência pode irromper. Uma casa que pode desabar a qualquer momento. Esta tensão subjacente na rotina diária desencadeia o sofrimento psíquico em boa parte dos funcionários” (OLIVEIRA, 2001, p.162).

2.2.1. A proposta terapêutico-pedagógica da FASE/RS

Entre as diferentes ações efetivadas pela FASE/RS, visando a Doutrina de Proteção Integral exposta no ECA, encontramos um documento que busca normatizar e operacionalizar algumas ações pedagógicas no interior das instituições de atendimento ao adolescente infrator. É importante e necessário frisar que é uma proposta elaborada pelo coletivo de funcionários daquele momento político e histórico (2000) e que não representa ou orienta as ações praticadas na Escola.

A proposta terapêutico-pedagógica da FASE/RS denominada Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e de Semiliberdade do Rio Grande do Sul – PEMSEIS, contém um conjunto de atividades coletivas incluindo a escola, a profissionalização e a manutenção e valorização do vínculo familiar e social, que sistematiza uma proposta pedagógica e terapêutica de atendimento a ser desenvolvida nas unidades da FASE/RS. Segundo o Relatório Azul (2000/2001, p.57) esse documento

tem como eixo principal o plano individual de atendimento de cada adolescente sob custódia da Fundação; a concepção da adolescência como momentos de profundas mudanças bio-psíquicas e de elaboração da identidade e das relações sociais do indivíduo; o entendimento do ato infracional como circunstancial na vida dos adolescentes que cumprem medida de internação; o caráter excepcional e transitório das medidas privativas de liberdade é um dos conceitos norteadores do PEMSEIS.

O PEMSEIS utilizou, entre outras fontes, informações obtidas a partir de uma pesquisa realizada em todo o Brasil por VOLPI e SARAIVA, a qual retratou a escolaridade dos adolescentes em cumprimento de medida sócio-educativa de privação de liberdade. Apresentaram as seguintes considerações:

- a) ausência de informações em muitas Unidades;
- b) informações existentes apontam que este tema não está solucionado no interior das Unidades;
- c) o conhecimento e a chamada instrução têm sido os critérios que prevalecem nos processos de seleção das diferentes oportunidades no mercado de trabalho;
- d) a inclusão social do adolescente, autor de ato infracional, está em grande parte condicionada à sua capacidade de, ao sair da instituição, encontrar espaço no mercado de trabalho para produzir sua própria sobrevivência;
- e) o período de internação não pode significar um hiato na vida do adolescente, mas um processo intensivo de educação capaz de apontar-lhe alternativas de convivência social coerentes com as normas estabelecidas.

Em relação ao Estado do Rio Grande do Sul, a mesma pesquisa apontou que

O mito da periculosidade do adolescente infrator, já abordado e devidamente desconstruído em outras pesquisas, seminários e debates acerca do tema, ainda se sustenta no imaginário da sociedade, alimentado por uma permanente onda de sensacionalismo produzida pelos meios de comunicação social e repercutida por formadores de opinião, notadamente políticos, tendentes à demagogia que focalizam no adolescente a responsabilidade pela prática, segundo eles, de crimes cada vez mais cruéis e sanguinários (VOLPI, 1998).

De acordo com esta constatação, o PEMSEIS sinaliza que “as escolas que atendem adolescentes em conflito com a lei precisam ser especiais, não para mais um estigma, mas para considerar todas as peculiaridades que esta passagem pelo sistema impõe”. De que maneira e em que medida é determinada esta distinção não se encontra explicitamente definido nas linhas gerais deste documento, por se entender que, a educação destes adolescentes não está estritamente vinculada a um segmento da instituição, mas sim, a um atendimento que mobilize todos os agentes (funcionários) envolvidos.

Ainda, de acordo com o Programa, o atendimento da totalidade dos adolescentes do sistema pela rede pública estadual, dentro das quatro horas diárias mínimas exigidas por lei, está dado e consensuado entre a FASE/RS e a Secretaria da Educação.

O movimento, portanto, gira em torno da urgência em viabilizar a operacionalização desta carga horária e da qualificação metodológica que dê conta da especificidade da população de jovens. Tem-se uma população com idade média entre 16 e 18 anos com defasagem idade/série em torno de três anos.

Os adolescentes que não concluíram o Ensino Fundamental são obrigados a freqüentar a Escola, pois a clientela a ser beneficiada é constituída de “adolescentes e jovens adultos entre 12 e 21 anos que, por terem cometido ato infracional considerado crime ou contravenção penal grave, receberam da Justiça da Infância e Juventude a determinação da internação como medida sócio-educativa”⁷.

Nesse sentido, o PEMSEIS (2000, p.44) reafirma a necessidade da educação na vida destes adolescentes considerando que

se a própria escola, em algum momento, foi excludente na vida destes jovens, até mesmo por incompreensão da sua realidade

⁷ Relatório da Escola Estadual Humberto de Campos.

e por inadequação de sua metodologia, neste momento, em que o cumprimento da medida sócio-educativa oferece a oportunidade de inclusão social, é extremamente importante que a escola, por sua estrutura, metodologia e ação docente qualificada, possa garantir uma educação cidadã que possibilite a construção de habilidades e instrumental de inclusão social.

Acrescenta ainda que, pensar a ação exige dos professores envolvidos no processo sócio-educativo uma visão amplificada *das falas* sobre a adolescência, associando aos fatores naturais desta fase de desenvolvimento dos indivíduos, aspectos sociais intervenientes e a conduta transgressora, que atua a cada instante como testemunho de conflitos e paradoxos interiores.

Destaca-se que, as orientações teóricas que sustentam a escolarização, neste documento, fundamentam-se na visão Freiriana que valoriza a construção do conhecimento baseada na realidade e no significado do contexto destes adolescentes; nos postulados de Vygotsky (1989), que destacam o entendimento da linguagem como um instrumento de inserção social; e, em Makarenko (1987), no resgate do indivíduo enquanto cidadão formado em um processo histórico de protagonismo coletivo.

Encontram-se no Programa alguns postulados de Makarenko sobre os princípios básicos na organização de sua prática pedagógica, tais como: a) aproveitamento do potencial educacional do coletivo; b) combinação contínua e coerente da instrução escolar e do trabalho produtivo; c) crédito de confiança para com a pessoa do educando.

Também se encontra presente a importância do coletivo e da educação: “somente o coletivo como um todo pode ser objeto da educação; apenas quando educamos o coletivo podemos contar com uma forma de organização em que a personalidade individual possua, ao mesmo tempo, a maior disciplina e a mais ampla liberdade”.

Há recomendação explícita que, “para entender este processo integrado ao cotidiano institucional e como recurso transformador de cumprimento da medida sócio-educativa, precisamos entender alguns conceitos de Vygotsky que estarão transversalizando o currículo escolar e institucional”.

O PEMSEIS apresenta pressupostos tanto teóricos quanto metodológicos que indicam as ações mais favoráveis para que ocorra um ensino de qualidade voltado para esta população.

Há uma ação espontânea, natural, cotidiana, elementar relacionada com o nível de desenvolvimento dos protagonistas envolvidos, em um determinado contexto (a Unidade). Há outra ação cultural, abstrata, organizada, planejada e mediada por outros protagonistas envolvidos no mesmo contexto e que serão os mediadores da transformação pretendida (os adultos). Em outras palavras, temos, então, adolescentes cumprindo medida sócio-educativa de privação de liberdade e adultos atuando dentro de uma ação transformadora. Esta intersecção de intervenções é permanente e constante, favorecendo a troca de informações e a construção do conhecimento coletivo.

Ainda no PEMSEIS, encontramos entendimentos sobre o processo de aprendizagem, o qual compreende uma série de transformações que se efetivam na intervenção qualificada dos adultos:

- a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;
- b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal;
- c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Essa base teórica sinaliza as diretrizes da ação pedagógica que precisam ser construídas interdisciplinarmente, a partir das práticas pedagógicas de ensino na escola, das atividades terapêuticas, no atendimento individual, nas oficinas culturais de lazer e esporte, nos grupos de espiritualidade, nas oficinas de trabalho educativo. Enfim, o processo pedagógico compreende vários níveis de aprendizagem, nos quais a escolarização se manifesta de forma a gerar espaços de integração do conhecimento construído nas diversas instâncias de relações institucionais.

Para tanto, a Escola, “geradora de transformação, precisa ser ágil na escuta das realidades, renovadora na proposta metodológica, eficiente na progressão dos níveis ou etapas de aprendizagem, referência de limites e valores, articuladora dos mecanismos integradores dos diversos agentes do processo” (PEMSEIS, 2002).

Entretanto, nenhum indicativo anteriormente exposto será viável sem a crença no potencial positivo e transformador dos adolescentes com que se trabalha. O estigma é, com certeza, o maior entrave ao desafio transformador da ação pedagógica.

Essa reflexão nos encaminha para aquilo que estamos considerando relevante nesse “novo paradigma” valorizado pela Doutrina de Proteção Integral. Partimos do pressuposto da educação como direito universal e como um projeto para todos, previsto na legislação brasileira, especificamente na Lei Federal nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente - artigo 123 - Parágrafo Único, que - *durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas* – e complementado pelo parágrafo 124, inciso “XI - receber escolarização e profissionalização”.

A inserção da escola na instituição CASE/SM se desenvolveu de forma muito tumultuada e com indícios de falta de planejamento. O início das atividades da Escola, reconhecida pelo encaminhamento dos docentes até aos adolescentes, foi em julho de 1996 no Instituto de Reabilitação Iracema Cassol do Canto – IRICC. Os docentes eram vinculados, até então, à Escola Estadual Irmão José Otão e ministravam as aulas no Instituto.⁸

De muitas maneiras já foram ministradas aulas nesse contexto, de acordo com relatos de algumas professoras que trabalhavam há mais tempo na Escola. As aulas já foram realizadas através das janelas dos dormitórios dos adolescentes, pois não existiam as grades que separavam os setores (A e B) e o acesso dos adolescentes no interior da instituição era liberado.

No entanto, devido a uma seqüência de motins e rebeliões, as telas de proteção foram substituídas por grades de ferro. O ambiente do CASE/SM, para quem frequenta suas instalações no primeiro momento, é tenso, barulhento, inibidor. Para chegar até à Escola é necessário passar por dois portões chaveados, no momento em que entramos no corredor da Escola estamos à mercê dos acontecimentos.

2.3. A Produção Bibliográfica sobre o Espaço FEBEM/FASE

Para analisarmos as práticas pedagógicas mobilizadas pelos docentes de uma escola inserida em uma das unidades de internação da FASE/RS, extinta FEBEM no Rio Grande do Sul, fez-se um levantamento sobre a produção científica que discutisse a realidade da FEBEM - Fundação Estadual

⁸ Histórico da Escola de Ensino Fundamental Humberto de Campos.

do Bem Estar do Menor – em âmbito nacional que tratasse entre outras questões, a educação nesse espaço.

Nesse levantamento encontramos duas dissertações de Mestrado defendidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A primeira dissertação, *“O Processo de Letramento como Ajustamento Secundário numa Privação de Liberdade: Estudo de Caso em uma unidade para adolescentes infratores”*, de Solange dos SANTOS (2003), discute a importância da prática do letramento em espaços de privação de liberdade, contexto no qual se inserem os adolescentes autores de ato infracional. A pesquisadora revela seu vínculo empregatício com a Instituição e sua relação com a biblioteca onde exercia função de co-responsável do projeto de leitura. Os espaços de pesquisa, citados pela autora, caracterizados como projeto e aula de reforço “Alfabetização ao Ritmo do Rap” e “Compartilhando livros e sonhos” são realizados numa das unidades da FASE/RS – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul – denominada Centro de Internação Provisória Carlos Santos.

A segunda dissertação, que utilizamos como referência para o nosso estudo, intitula-se *“A vez e a voz de Adolescentes em Prestação de Serviços à Comunidade na UFRGS: ato infracional e educação”* de Liana GONÇALVES (2002). Este trabalho enfoca as causas que levaram o adolescente ao cometimento de um delito acarretando no cumprimento da medida sócio-educativa. Esse estudo originou-se principalmente da experiência da autora junto ao Programa de Prestação de Serviço à Comunidade desenvolvido juntamente à UFRGS/RS e também de uma trajetória de vida sensível à causa dos excluídos.

A terceira produção acadêmica encontrada foi a Tese de Doutorado *“Práticas de Justiça: Uma etnografia do “Campo de Atenção ao Adolescente Infrator” no Rio Grande do Sul, depois do estatuto da Criança e do Adolescente”* realizada por Patrice SCHUCH (2005) e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este trabalho é desenvolvido com vistas às novas implementações no sistema jurídico e nas Instituições de atendimento sócio-educativo a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990).

Ainda durante o processo de revisão bibliográfica obtive a informação de uma recente defesa de Tese de Doutorado da pesquisadora Irandi Pereira na Faculdade de Educação na Universidade Federal de São Paulo (USP), enfocando o adolescente em conflito com a lei e a educação. Para o momento só posso destacar essa informação, pois não tive o acesso em tempo hábil para me aprofundar nas reflexões contidas nessa produção ficando, essa referência, a título de informação.

Destacamos também, os artigos acadêmicos que obtivemos em *sites* como o Portal de Periódicos da Capes, inserindo palavras-chaves como adolescentes, infratores, FEBEM, medidas sócio-educativas, educadores, educação, formação. A partir desses procedimentos encontramos dois artigos que tratavam da temática representação social (medidas sócio-educativas e adolescência), tanto sob a ótica dos educadores sociais quanto dos funcionários da Instituição LIMA (2006) e ESPÍNDULA (2004).

O trabalho de LIMA (2006) é baseado na tese de doutorado, intitulada *“Le processus d’élaboration de diagnostics sur lês enfants e adolescentes “abandonnés”, “assistés” e infracteurs par lês equipes interdisciplinaires de la Fondation de l’Etat du Bien-Être du Minuer de São Paulo”* (FEBEM-SP) – Brasil, defendida no departamento de Ciências da Educação da Universidade René Descartes – PARIS V, em fevereiro de 1994.

Outros trabalhos de diferentes naturezas também ajudaram a compor nosso quadro referencial, entre eles a Coleção Educação e Cidadania - programa para adolescentes em situação de risco social, elaborada pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Este projeto é resultado de uma demanda feita pela FEBEM (São Paulo) ao CENPEC em 2001, tendo em vista a necessidade de uma proposta escolar específica para as UIPs – Unidades de Internação Provisória – uma vez que nessa ocasião a Secretaria do Estado da Educação (SEE/SP) havia recentemente implantado o processo de escolarização nessas unidades (CENPEC, 2004, p.7).

Esta Coleção se propunha a construção de uma proposta pedagógica e curricular com vistas à formação continuada de professores e o acompanhamento e avaliação do projeto. Para quem conhece minimamente a realidade de uma FEBEM ou FASE/RS fica evidente a necessidade de uma

proposta pedagógica que atenda, efetivamente, certas características da demanda. Uma proposta que venha ao encontro das exigências postas pela Legislação Brasileira (Constituição Federal, 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

Mas, para além do burocrático e do legalizado, os integrantes da equipe apresentam os possíveis, e bem possíveis, desafios a serem enfrentados pelos educadores que se “arriscam” a adentrar no contexto da FEBEM. A proposta é organizada em módulos com sub-temas, dos quais destaco alguns apenas a caráter de ilustração 1. Educação ponte para o mundo; 2. Família e relações sociais; 4. Saúde uma questão de cidadania.

Não temos dúvidas ao declarar que tal proposta é convergente com as necessidades educativas tão propaladas pelos educadores inseridos em instituições totais, pois considera efetivamente e, em grande medida, o histórico social, econômico, político, cultural que vivencia a maioria dos adolescentes que cometem atos infracionais e adentram as instituições de atendimento.

Reconhecemos que a proposta pedagógica elaborada pelo CENPEC vem ao encontro das práticas educativas a serem desenvolvidas pelos educadores, no entanto, pesquisas desenvolvidas em escolas regulares inseridas em Instituições totais, durante o levantamento da produção na área de Educação foram raras.

É importante destacar que a produção nessa área apesar de volumosa, na maioria dos casos, não está diretamente relacionada à área da Educação, mas sim a outras áreas do conhecimento (Jurídico, Antropológico, Psicológico). Textos importantes foram construídos por VOLPI e SARAIVA (2006) sobre as temáticas *adolescentes infratores e legislação*, desdobrando-se em pesquisas em todo o país, sobre o perfil e a situação de internação dos adolescentes.

No que refere aos registros históricos que contextualizam o surgimento da FEBEM no Brasil e as diferentes etapas de reestruturação não nos faltaram elementos históricos e teóricos. Contar a história dessa Instituição é conhecer o papel que a sociedade destinou, durante longos anos, à infância e à adolescência pobre deste país. Possibilitou-nos compreender que o processo de exclusão das “classes perigosas” não é recente e, pelo contrário, é vicioso e permanente.

Desse modo, sentimos como necessária uma pesquisa que adentre nestes espaços educativos e conheça as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que visam a atender adolescentes em conflito com a lei e privados de liberdade. Pois considerando a importância da discussão sobre os saberes/conhecimentos do professor, percebemos que a docência em espaços tão propícios às tensões, contestações, disciplinamentos e contradições pode contribuir para a profissionalização docente em contextos de instituições totais.

Assim sendo, nossa investigação visa a responder os seguintes **objetivos principais**

- ❖ Caracterizar o repertório de saberes/conhecimentos manifestados e/ou mobilizados na prática pedagógica dos docentes do Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria/RS;
- ❖ Contribuir no estabelecimento de parâmetros para um conjunto de ações com vistas à formação de docentes para atuação específica em instituições de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei.

CAPÍTULO 3
A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

(...) nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (Charlot, 2000).

Desde que a configuração social da espécie se transformou em um fator decisivo da hominização e da humanização do homem, a sociedade organizou-se no sentido de conceder à educação um papel fundamental: formar as novas gerações, possibilitando que essas tenham o acesso aos bens sociais, políticos e culturais produzidos pela humanidade.

Em tempos mais remotos, a aprendizagem dos meios sociais, realizada em pequenas comunidades, ocorria por intermédio da socialização direta entre os indivíduos. Com a expansão e o desenvolvimento das sociedades e, conseqüente, as redes de interações humanas ampliadas, o processo de educação e socialização das novas gerações especializou-se, conduzindo à formalização de sistemas de escolarização de forma semelhante aos que conhecemos atualmente.

Ao longo dos séculos, a formação da sociedade desenvolveu-se mediante os valores dominantes, assumindo, portanto, diferentes facetas. A expansão do ensino, segundo ENQUITA (1989), ocorreu em três momentos distintos. Os primeiros anúncios de sistema escolar foram evidenciados durante o Baixo Império Romano e o Império carolíngio; outro momento favorável para a expansão se deu no período das lutas religiosas – reforma Protestante, expansão do ensino dos jesuítas – que vislumbravam na escola um aliado para exercer a dominação; e durante a formação dos estados nacionais modernos, a unificação de costumes, leis e linguagens seria uma tarefa propícia à escola.

Na Idade Média, no mundo ocidental, por exemplo, a Igreja Católica foi a responsável pela produção e a propagação da cultura. A formação do homem era, predominantemente, regida pela fé e pelos valores do Cristianismo difundidos em todas as expressões culturais da época. Esse período, também, ficou reconhecido pelo obscurantismo devido a assunção de uma visão autoritária, totalitária e contraditória que, pautada na crença do divino, não permitia expressões contrárias a essa concepção.

Foi, contudo, em períodos pré-revolucionários, que os pensadores da burguesia passaram a alardear a necessidade da educação para o povo, pois precisavam recorrer à educação para preparar ou garantir o seu poder, reduzindo a influência da igreja. Essa educação, no entanto, deveria ser bem dosada para que o povo não fosse demasiadamente instruído e se mantivesse ocupando os níveis mais baixos da sociedade (ENQUITA, 1989).

O advento do Renascimento possibilitou a elaboração e a difusão de uma nova visão de homem, pautado na razão e na pluralidade de expressões, destituindo a Igreja Católica do monopólio sobre a formação da sociedade. No entanto, nesse período não se efetivou a expansão do ensino, uma vez que, a sociedade, fortemente hierarquizada, não permitiu, à grande massa da população, o acesso à educação.

Na Modernidade, duas instituições educativas, em particular, sofrem uma profunda redefinição e reorganização: a família e a escola, que se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução cultural, ideológica e profissional da sociedade (CAMBI, 1999, p.203).

A escola é a primeira instituição à que se incorporam as crianças, descontando a família, a que ocupa o período que medeia entre a exclusividade desta e o trabalho e, de qualquer forma, a escolarização representa seu primeiro contato com uma instituição formal e/ou burocrática, com uma organização (ENQUITA, 1989, p.158).

Desse modo, toda a sociedade passa a se articular em torno de um projeto educativo, ainda centrado na educação para o poder, para a conformação aos seus modelos e para os seus objetivos. Essa educação viabiliza-se na sociedade de maneira submersa, escondida e, paralelamente, capilar, micrológica confiando a instituições como a família, a escola e a prisão o controle do indivíduo. A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe a dar vida a um projeto complexo e contraditório, movido por um duplo desafio, da emancipação mediante à libertação e do domínio mediante à conformação (CAMBI, 1999).

A educação é, portanto, um fenômeno 'não neutro', mas ideologicamente configurado; o saber, o controle da informação, o poder do técnico não é exclusivo dos 'peritos' externos ou infiltrados nas instituições

educativas; os grupos sociais que dão forma ao 'mundo da vida' escolar reúnem atitudes e capacidades suficientes para uma legítima autocrítica; o estabelecimento de ensino pode, por isso, ser considerado como uma unidade de estudo (investigação), de atividade (ação) e de participação, no sentido de uma discussão-negociação (SABIRÓN, 1996, p.119).

A escola é um local disciplinar, um *locus* de poder/saber num sentido positivo ou constitutivo. As escolas podem ser locais perigosos, não por causa da presença de formas grosseiras, brutais ou ilícitas de poder, mas porque instrumentalidades disciplinares, aparentemente benevolentes, eficientes e em busca da verdade sobre os professores, suas práticas e seus estudantes ampliam o domínio autolimitador da normalidade e da marginalização/reabilitação do desviante (PIGNATELLI, 1994, p.137).

De acordo com Bidwell (apud TARDIF, LESSARD, 2005), o objetivo geral das organizações escolares é a socialização técnica e moral dos jovens. São organizações orientadas a uma dupla missão: educar e instruir, socializar e formar.

De qualquer maneira, trata-se de objetivos explícitos e muito genéricos. Os diferentes pontos de vista (elaborados a partir da filosofia, da antropologia, da sociologia) diagnosticam a diversidade de fins ou funções da escola. Numa perspectiva crítica se dirá que a função da escola é reproduzir os valores da cultura dominante, ou ainda, que a escola possui uma função seletiva e de exclusão das crianças oriundas das classes populares. Existirão ainda, outras concepções que tratarão os fins e as funções da escola como processos de integração e de especialização da escola em consonância com a organização funcional do mercado de trabalho; a função produtiva da escola e sua capacidade de contribuir para a institucionalização de novas relações sociais (TARDIF; LESSARD, 2005).

O caráter "aberto" e "variável" dos fins da escola mostra-se intencional, uma vez que, essa organização está a serviço de seres humanos e de acordo com os valores e fins sociopolíticos de sua época. Isto é decorrente da importância da escola para o controle e o desenvolvimento da sociedade. Desde o surgimento das sociedades industriais, por exemplo, a função principal que a sociedade delega à escola é a incorporação dos indivíduos ao mundo do trabalho (GÓMEZ, 1998).

A escola pode ser um campo fértil de oposição e crítica a esses valores; e de proposição de novos modelos alternativos, ou um campo fértil para conformação e para a aceitação da pretensa normalidade e eficiência (CAMBI, 1999).

Ainda assim, a escola não pode ser responsabilizada pelas desigualdades sociais e econômicas existentes nas sociedades modernas atuais, “não é correto dizer que o capitalismo contemporâneo e a globalização impõem uma cultura dominante – a não ser que se considere que o mundo organizado em torno do dinheiro é também uma forma de cultura”. Mas, por outro lado, a escola não pode afastar-se dos conflitos provenientes das transformações sociais e econômicas advindas da lógica da globalização, sob o risco de assumir a lógica econômica, sob a égide da preparação de sujeitos flexíveis, adaptáveis, competitivos e empregáveis para o mercado de trabalho (CHARLOT, 2005).

Diante dos possíveis papéis que a escola assuma, desde que a configuração social da espécie se transformou em um fator decisivo da hominização e, em especial, da humanização do homem, a educação num sentido amplo, cumpre uma iniludível função: a socialização (GÓMEZ, 1998).

Assim, a escola cumpre três funções complementares em nossa sociedade: a socializadora, a instrutiva e a educativa. A cultura social dominante tanto no contexto político quanto no contexto econômico influencia os tipos de relações humanas existentes na escola. A ideologia pós-moderna e suas lógicas: a ética pragmática do vale-tudo, a concorrência selvagem, o individualismo, o reinado das aparências, o consumismo, entre tantas outras, vêm condicionando o modo de vida dos seres humanos. Os diferentes contextos sociais, nos quais as pessoas se relacionam, compõem e condicionam o desenvolvimento das novas gerações.

A função socializadora na escola pode atender a dois objetivos centrais: a incorporação no mundo do trabalho e a intervenção na vida pública. Desse modo, evidencia-se um paradoxo, uma vez que, possibilitar o desenvolvimento de atitudes e de conhecimentos pautados na liberdade de escolha e de participação social e política não é compatível com a vida submissa, disciplinada, eficiente e produtora do trabalhador assalariado (GÓMEZ, 1998).

A função instrutiva da escola, por sua vez, é subdividida em duas funções específicas, o aperfeiçoamento do capital humano e a tentativa de preencher as lacunas criadas pelos diferentes modos de socialização oriundos das profundas desigualdades sociais. Dessa maneira, a escola apresenta-se como um serviço público e gratuito que pretende abranger a maior parte possível da população, procurando compensar os efeitos que a desigualdade econômica tenha provocado nos diferentes grupos sociais (GÓMEZ, 2001).

Na verdade, a escola é tanto um efeito como uma causa. É certo que há nela uma margem de iniciativa e é possível, sobretudo necessário, aumentar essa margem. Mas é ilusório atribuir-lhe propriamente um desmedido poder de criação: não é a escola que gera as desigualdades, os troços diferenciados, mau grado as aparências; não é ela que transforma em “incapacidades” as situações desfavorecidas: ela regista, e não pode em princípio deixar de registar que as situações de exploração em que vivem determinadas classes de crianças implicam para elas dificuldades especiais a suportar, a suportar especialmente na escola (SNYDERS, 1976, p.82).

À terceira função, a educativa, cabe a constante problematização e proposição de alternativas à realidade construída sobre as diferenças e desigualdades. Ou seja, essa função é efetiva quando os sujeitos, diante das condições de existência produzidas pela humanidade possam, de acordo com o seu pensamento e de ações coerentes, reconstruir sua própria existência.

A natureza da instituição escolar enquanto instituição social é dupla. Ao mesmo tempo em que o mundo da vida escolar é constituído simbolicamente, reconstrói para reprodução funcional da sociedade. “A origem do sistema educativo mediatiza as relações e as interações produzidas no âmbito escolar, com a conseqüente necessidade de considerar as percepções, expectativas e interesses conflituais dos seus membros” (SABIRÓN, 1996, p.119).

Mais especificamente no Brasil, a escola foi trazida pelos jesuítas por volta de 1550, século XVI, tendo como finalidade catequizar os índios e alfabetizar os filhos dos portugueses que aqui se encontravam para colonizar as novas terras. Este movimento, historicamente, representa a tentativa da igreja católica para ampliar a sua abrangência e influência, um tanto abaladas pelo movimento protestante. A escola no Brasil, nos seus primórdios não foi inclusiva, o ensino no tempo do Império era destinado somente aos homens livres, excluindo-se dessa população mulheres, índios e negros.

Em geral, com o intuito de prover as classes privilegiadas de cultura geral e educação, foi somente por volta de 1920 que a escola começou a se popularizar. Nesse mesmo período, constatou-se que no Brasil, onde havia uma população de 30 milhões de habitantes, 75% eram analfabetos.

Diante desse quadro alarmante, na década de 1920, os trabalhadores sob a forma de movimentos, organizações e greves passam a reivindicar uma participação mais efetiva na sociedade de produção. Os trabalhadores organizados passam a compreender a escola como um instrumento de participação política das massas. Uma vez que, a massa de trabalhadores instruída passaria a eleger seus efetivos representantes.

Ainda no Brasil, nas décadas de 60/70, do século XX, a taxa de escolarização chegou a 48%. Nesse mesmo período, ocorre a ampliação/universalização do acesso ao ensino obrigatório no país. Esse acesso generalizado à escola fundamental acarretou a ampliação rápida da quantidade de alunos que passaram a freqüentar a escola. O crescimento quantitativo vertiginoso permitiu que crianças oriundas de famílias com poucos recursos econômicos, culturais e sociais que, anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade, passassem a freqüentar a escola.

Além disso, essas modificações fizeram aflorar os problemas da seletividade no interior da escola; passando a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas públicas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional (BUENO, 2001).

Desse modo, a expansão do ensino fundamental, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71, que ampliava o ensino obrigatório para oito anos, não promoveu, ao longo dos anos, a qualificação dos espaços escolares e dos recursos humanos para atender a essa demanda. E, conseqüentemente, esse acesso ao ensino fundamental não garantiu a aprendizagem, nem a permanência. Mais de 20 anos depois, nem mesmo os avanços propostos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 9394/96 tais como: a organização em ciclos, a progressão continuada e a aceleração de conteúdos, conseguiu alterar a antiga e arraigada cultura do “fracasso escolar”.

O fato é que estamos diante de uma escola e de uma educação que, ao longo dos séculos, vem formando as novas gerações de acordo com os interesses de determinadas sociedades e culturas. Houve períodos na história

em que a escola cumpriu o seu papel sem restrições oriundas de segmentos da população. Entretanto, num mundo globalizado, que expande a sua capacidade de interação e persuasão, cabem questionamentos sobre a função da escola na sociedade. Prova disto, encontramos na existência de conflitos sociais, das crises econômicas, políticas e sociais presentes, de diferentes formas e intensidades, na vida dos indivíduos.

A sociologia da educação atual estudou amplamente o fato de que a escola é um fator para a transformação ou para a exclusão, mas não é nem uma instituição neutra, nem uma instituição reprodutora. Vir a ser uma coisa ou outra, ou algo diferente, é *questão dos agentes envolvidos* (grifos meus). A educação não é neutra. Portanto, devemos decidir se queremos uma educação para a igualdade ou uma educação para a exclusão. Se queremos ser agentes de transformação ou de transmissão (IMBERNÓN, 2000, p.29).

É nesse sentido que discutimos a importância da escola na vida dos sujeitos, como um processo comprometido com a construção da realidade. Cabe à escola o papel do acesso à educação e da socialização e, também, de propiciar situações de aprendizagem para a construção autônoma do conhecimento. A educação por não ocorrer de maneira neutra, poderá atender tanto objetivos de emancipação quanto de manutenção do *status quo*, que precisam ser anunciados e formalizados.

Assim, evidenciamos o cotidiano da Escola Estadual Humberto de Campos - com suas razões ou 'desrazões' – como um espaço de práticas escolares, as quais encontram-se afinadas, numa certa medida, com os objetivos da instituição total, no caso a FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul. A Escola apresenta uma dupla institucionalidade, no sentido de que carrega tanto marcas indeléveis de uma instituição prisional, propiciadas pelos tempos, espaços, discursos, representações e conflitos quanto marcas de uma instituição escolar responsável pela educação, pela socialização, pela ressocialização e humanização desses jovens sujeitos.

Interessados nessa dupla institucionalidade é que focamos a inserção de uma escola num espaço que originariamente não possuía objetivos escolares. Seus objetivos limitavam-se a manter os presos inertes, passivos e submissos às ordens e à disciplina para que a sociedade pudesse sentir-se segura que,

quando saíssem das prisões nada poderiam fazer. Para FOUCAULT (1987), a instituição prisional não fracassa quando assume este posicionamento, ela apenas assume que o espaço destinado na sociedade às pessoas que, eventualmente, encontram-se privadas de liberdade, é inexistente.

Esse trabalho complexo de tornar as consciências dóceis a partir do disciplinamento do corpo é exercido pelas instituições educativas, dirigidas pelo Estado: as prisões que reabilitam para a vida social reeducando os sujeitos; e as escolas que formam as gerações e as conformam a modelos de normalidade (CAMBI, 1999).

Geralmente a proposta pedagógica é interpretada como sinônimo de fazer com que todos cumpram o exigido, com a construção de um estranho código de boas maneiras, que se aproxima muito do que Foucault denominou de ortopedia social (OLIVEIRA, 2001, p.139)

Diante dessas considerações passamos a nos questionar com mais ênfase sobre a inserção e a função das escolas inseridas em instituições de atendimento sócio-educativo, pois considerando os avanços nos aspectos jurídicos no Brasil, a saber: a Doutrina de Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente, no campo educacional, mantêm-se uma visão genérica pautada na não discriminação dos adolescentes em conflito com a lei, privados de liberdade.

CAPÍTULO 4
O CONTEXTO DA PESQUISA E A METODOLOGIA
UTILIZADA

Neste capítulo, apresentamos o problema e as questões de pesquisa que orientaram a realização desse estudo; descrevemos alguns aspectos que caracterizam o contexto investigado. Discorremos sobre os aportes teóricos que sustentam as opções metodológicas adotadas, como também, a apresentação dos sujeitos participantes, as fontes de informação e os instrumentos utilizados para a coleta de informações.

3.1. O problema e as questões de pesquisa

Desde que iniciamos a construção dessa pesquisa (março de 2004), muitas convicções “vieram por terra” e tantas outras emergiram. Desde o término da Especialização (2004) até o retorno para o levantamento de informações (2005) mantivemo-nos afastados da Escola Humberto de Campos. Ao retornarmos percebemos alterações na dinâmica da Escola. Na verdade, foram mudanças percebidas ‘no ar’, que não foram declaradas pelos docentes, inicialmente, mantidas no silêncio até que iniciássemos as entrevistas.

A proposta inicial de investigação estava fortemente inclinada a ser uma pesquisa-ação, pois contava com a reunião dos docentes, realizadas sistematicamente nas quartas-feiras, para a formação continuada. Entendíamos que esse espaço seria propício para a discussão dos diferentes problemas vivenciados diante de um ambiente tão distinto das demais escolas regulares do Estado.

Ao retornar à Escola constatamos que as reuniões pedagógicas não eram realizadas de maneira sistemática e periódica. Presenciamos a realização de algumas reuniões e observamos que a pauta era composta de assuntos burocráticos referentes à construção dos pareceres; a organização da escola; a leitura do projeto de implementação do Ensino Médio, em caráter experimental, na Escola; mas não destinadas a realização de estudos referentes à prática pedagógica dos docentes.

Contudo, a prática pedagógica dos docentes do CASE/SM sempre foi o foco desta investigação, uma vez que, a caracterização desse espaço educativo indica a necessidade de uma docência que considere a condição diferente dos adolescentes que ingressam na escola, ou seja, a privação de liberdade.

Diante desse contexto e partindo dos objetivos, devidamente apresentados anteriormente, nos colocamos o seguinte **problema**:

- Em que medida os ‘Saberes Docentes’ mobilizados/declarados pelos professores da Escola Humberto de campos, inserida no CASE/SM, podem se

constituir em um 'repertório de conhecimentos' específico dos docentes atuantes neste tipo de instituição?

Tendo em vista este problema, as seguintes questões de pesquisa foram formuladas:

a) Qual o perfil profissional dos docentes que atuam no Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria/RS?

b) Que concepções possuem esses docentes sobre o contexto de ensino em que atuam e de que maneira essas concepções se manifestam nas suas práticas pedagógicas?

c) Como se desenvolve a gestão da sala de aula pelos docentes do CASE/SM?

d) Que aspectos principais caracterizam as práticas pedagógicas dos docentes do CASE/SM?

e) Que saberes/conhecimentos são mobilizados no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas?

f) Que relações existem entre as orientações presentes nas normativas oficiais sobre a educação de adolescentes infratores e as ações praticadas pelos docentes do CASE/SM?

3.2. O contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos: a escola inserida no CASE/SM

Ao nos referimos à realidade da Escola Humberto de Campos estamos discutindo uma escola da rede estadual de ensino regular como as demais escolas mantidas pelo Estado. No entanto, essa escola localiza-se no interior da unidade da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul na cidade de Santa Maria/RS, no Centro de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (CASE/SM).

A escola, por sua vez, possui como pressuposto teórico, formalizado no Projeto Político Pedagógico, o reconhecimento dos valores priorizados pela sociedade atual (individualismo, competição) e os desabonos desta opção ideológica, pois acredita que pautados nesta realidade são construídos homens indiferentes e descomprometidos com a transformação.

Ainda de acordo com o PPP, a escola exerceria um papel fundamental na ressocialização e reingresso dos adolescentes autores do ato infracional na

sociedade. A presença da instituição escolar no interior do CASE/SM atende ao exigido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). “A escola é formada por adolescentes de 12 a 21 anos incompletos, autores de ato infracional, cumprindo medida sócio-educativa de internação e atende alunos de diversos municípios do Estado” (PPP, 2004/2007, p.3).

A filosofia da escola é apresentada da seguinte maneira “educação digna, com justiça e solidariedade, partindo da formação de valores, buscando a ressocialização e a reintegração dos adolescentes na sociedade”. E objetiva “proporcionar a escolarização regular do ensino Fundamental dos adolescentes autores do ato infracional, privados de liberdade, estimulando-os a vencer as etapas curriculares, possibilitando a aceleração de estudos”.

Para tanto, o processo de escolarização encontra-se baseado em três etapas; sendo Etapa 1 – Alfabetização; Etapa 2 – Pós- alfabetização; Etapa 3 – componentes curriculares finais do Ensino Fundamental”¹.

A organização desta escola apresenta semelhanças com as demais escolas da rede pública de ensino, assim como também apresenta algumas peculiaridades, com:

a) Matrícula aberta permanentemente: isto significa que os adolescentes podem ingressar na Escola em qualquer período do ano, a partir da sua internação a Técnica em Educação, servidora do CASE/SM, encaminha o histórico escolar, obtido na última escola que o adolescente freqüentou, à secretaria da escola, a qual providencia a matrícula do aluno.

b) Freqüência obrigatória é exigida tendo em vista que os adolescentes podem faltar às aulas na escola devido a vários fatores entre eles, saída para audiência com o Juiz da Infância e Juventude, atendimento médico, atraso para o retorno à Instituição (caso dos adolescentes que saem nos finais de semana do CASE/SM). Nos casos de indisciplina ou o não cumprimento das normas da Instituição é adotada a medida de suspensão de atividades externas por 24 horas (inclusive a escola). Caso esse fato seja recorrente o adolescente poderá ficar suspenso por até 72 horas. Assim, cabe ao coordenador de turno, função desempenhada alternadamente por dois professores de Educação Física, a

¹ Projeto Político Pedagógico da Escola Humberto de Campos 2004/2007.

realização da chamada em todas as salas de aula logo no início das atividades para que possam registrar as ausências e os respectivos motivos.

c) Calendário escolar próprio, aprovado pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação. A distinção observada nesse caso é a suspensão das aulas nas sextas-feiras pelo turno da tarde, pois os adolescentes que saem da Instituição nos finais de semana são liberados a partir das 15 horas de sexta-feira, ficando a escola sem alunos nesse dia.

d) Transferência dos alunos para outra escola ao término da medida sócio-educativa. No momento em que a medida sócio-educativa do adolescente é extinta, a secretaria da Escola emite o Histórico Escolar e o CASE/SM, na figura da Técnica em Educação, responsabiliza-se pela matrícula do adolescente em outra instituição escolar;

Os adolescentes, em geral, adentram a Instituição com o Ensino Fundamental incompleto o que os obriga a freqüentar as aulas na escola. O número de alunos que freqüentam as aulas é oscilante, mas raramente excede o número de 7 alunos, pois depende do cruzamento de vários fatores: o número de adolescentes internados no CASE/SM com Ensino Fundamental incompleto; a duração da internação do adolescente; o cumprimento de medidas extras; as saídas autorizadas pela Instituição; o número de adolescentes que fugam² a partir das saídas nos finais de semana, entre outros.

Na escola Humberto de Campos trabalham 16 profissionais: (1) uma diretora; (2) uma coordenadora pedagógica. Ambas compunham e desenvolviam funções de representação da escola perante o diretor do CASE/SM e à Secretaria de Educação; (3) uma orientadora educacional que, segundo solicitação dos demais docentes, atende aos adolescentes que apresentam comportamentos mais agressivos, displicentes ou demonstram constante desinteresse pelas aulas. Docentes que atendem exclusivamente as Etapas 3 e 4: (4) uma professora de História e Geografia; (5) uma professora de Ciências e Matemática; (6) uma professora de Inglês; (7) uma professora de Língua Portuguesa; (8) uma professora de Educação Artística. Docentes das Etapas 1 e 2, respectivamente, (9) uma professora para a

² Os adolescentes que, nas saídas de final de semana da Instituição, não retornam para dar continuidade à sua medida sócio-educativa são considerados “fugados” da instituição e não foragidos ou fugitivos.

alfabetização; (10) uma professora para a pós-alfabetização; (11/12/13) três professores de Educação Física, dois do sexo masculino e uma do sexo feminino.

Além desses docentes e suas respectivas disciplinas, existe o desenvolvimento de projetos específicos tais como: o projeto de informática, desenvolvido por (14) uma professora que em anos anteriores trabalhava com a disciplina de Língua Portuguesa nas Etapas 3 e 4 que correspondem, respectivamente, a 5ª e 6ª séries e a 7ª e 8ª séries; o Projeto da Biblioteca, ministrado por (15/16) duas professoras, organizado para possibilitar o “reforço da leitura e da escrita” através da leitura e interpretação de pequenos textos selecionados dos livros didáticos disponíveis na Escola e da escrita de pequenos textos. A professora de Educação Artística também é responsável pela Oficina de Pirógrafo. Estes projetos funcionam concomitantemente aos dois turnos de aulas.

Os docentes ao serem convidados, por meio da direção, a lecionar na Escola Humberto de Campos puderam optar por 40 ou 20 horas. A maioria dos docentes trabalha na Escola pelo regime de 40 horas.

3.3. Natureza da pesquisa

Ao desenvolvermos essa investigação, fez-se necessária a escolha de métodos que pudessem adequar-se à natureza da pesquisa proposta. Por se tratar de uma pesquisa que pretendia investigar um fenômeno social, o método qualitativo mostrou-se ser mais apropriado, dado que este tem como objetivo compreender de forma detalhada os fenômenos sociais a partir da análise da fala dos sujeitos pesquisados.

Diante da diversidade de abordagens e buscando a coerência com as características do espaço em questão, desenvolvemos uma investigação de caráter qualitativo denominado **Estudo de Caso**.

Uma vez que, o Estudo de Caso visa a estudar, entre vários, “um caso” que se diferencie dos demais por possuir características ímpares. O “caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio singular”.

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando

queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LÜDKE, 1986, p.17).

A Escola Humberto de Campos é um espaço singular, na medida em que, não existe outra escola na cidade de Santa Maria/RS que possua as mesmas condições estruturais e organizacionais. Paralela a essa singularidade, a realidade de escolas inseridas na FASE/RS – Fundação de Atendimento de Sócio-Educativo – apresenta alguns exemplares semelhantes distribuídos pelo estado do Rio Grande do Sul. Entendemos assim, que o contexto que delimitamos para nossa investigação apresentará elementos tanto singulares quanto universais.

Segundo LÜDKE (1986), o estudo de caso pode apresentar algumas características no seu processo de desenvolvimento que são compatíveis com as características das pesquisas qualitativas, entre elas: a) os estudos de caso visam a descoberta': o quadro teórico servirá como base, a partir do qual novos aspectos serão construídos no decorrer do estudo; b) os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto': é necessário contextualizar o ambiente em que está sendo desenvolvida a pesquisa, isto auxilia num maior entendimento das relações ou manifestações em geral ocorridas no espaço determinado; c) os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda': enfatiza-se a multiplicidade de enfoques possíveis de um determinado problema; d) os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação': o pesquisador que se utilize dessa abordagem poderá cruzar as informações obtidas nos diferentes espaços buscando confirmar ou ratificar algumas constatações; d) os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas': o pesquisador apresenta suas experiências decorrentes do próprio estudo procurando associá-las às informações obtidas.

Entendemos como pertinente a utilização do **Estudo de Caso**, considerando que o contexto que nos detivemos a investigar, de fato, apresenta-se como o único exemplar no município de Santa Maria/RS, o que nos permite, de certo modo, generalizar os resultados.

3.4. Fontes de Informação

As fontes de informações foram definidas, em grande parte, *a priori*, entre elas os sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, todos os docentes que atuavam na instituição escolar nas diferentes funções que desempenhavam.

No entanto, no decorrer da investigação foi necessário obter informações sobre o histórico da Escola, que não se encontrava nos documentos escolares, a composição do corpo docente, o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico e as práticas administrativas e pedagógicas das diferentes gestões. Essas informações seriam obtidas, em grande parte e somente, por meio dos ex-diretores da Escola. Desse modo, os ex-diretores passaram a ser informantes da nossa pesquisa, uma vez que, as informações que obtivemos desses sujeitos não foram analisadas sob o mesmo objetivo e método que as informações provenientes dos demais docentes atuantes na Instituição.

Os documentos que nos serviram de fontes de informação foram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Humberto de Campos; o Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e de Semiliberdade (PEMSEIS), apresentado na página oficial, disponível na rede mundial, como documento orientador das medidas sócio-educativas, entre elas as pedagógicas e as terapêuticas das unidades da FASE/RS; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996).

3.5. Instrumentos e Técnicas para a coleta de informações

Na literatura consultada sobre procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento de pesquisas, são mencionados, com grande ênfase, instrumentos como a entrevista, o questionário e o grupo focal, sendo que esse último começou a ganhar espaço na Educação mais recentemente. Além desses instrumentos, também são mencionados outros de grande relevância para a pesquisa, como: formulário, observação, diário do professor e roteiro para análise de documentos.

Nesse sentido, destacamos os instrumentos pelos quais optamos para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.5.1. Observações

A primeira etapa da pesquisa foi dedicada à realização das observações, uma vez que as observações possibilitam o registro simultâneo de comportamentos e de condições físicas e sociais em que ocorre o fenômeno pesquisado. A coleta de informações, mediante as observações, depende exclusivamente dos sentidos do pesquisador ou, em outras palavras, da capacidade dele em classificar dentre as informações coletadas as que são pertinentes para responder à problemática da pesquisa.

Na bibliografia consultada, a maneira como o pesquisador se insere nos espaços de pesquisa, os vínculos e as relações que estabelece com os sujeitos pesquisados permitem apontar três tipos de observação, a saber: naturalista, participada e participante.

Adotamos a observação participada, uma vez que o grupo observado, os docentes da Escola, foi comunicado pela pesquisadora sobre a temática, o foco e as questões investigativas da pesquisa. A pesquisadora poderia participar das atividades do grupo, mas sem deixar de representar seu papel de observadora.

Os docentes foram observados nos diferentes espaços da Escola, como as salas de aula; a sala dos professores e da direção, destinada aos momentos de intervalos e às reuniões pedagógicas; a quadra poliesportiva localizada no interior do CASE/SM; o salão de reuniões onde foram realizadas as aulas de capoeira e de dança; os corredores da Instituição, espaço bastante freqüentado pelos coordenadores de turno como pelos demais funcionários.

A observação participada nos possibilitou o confronto entre as ações, as interações e as atitudes dos sujeitos com suas opiniões no momento exato em que o fenômeno ocorria, pois, na medida em que se observava, podíamos questionar os sujeitos sobre o significado de suas ações. As informações que obtivemos foram variadas e ricas, relacionadas a situações, problemas e aspectos vivenciados no contexto escolar.

Inicialmente, duas a três aulas de cada docente foram observadas buscando tornar a presença da pesquisadora uma constante na Escola e, também, para identificar episódios que explicitassem a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes. Nessa primeira etapa participaram 8 docentes

que ministravam aulas regularmente nas diferentes Etapas e em ambos os turnos.

De acordo com a literatura especializada em metodologia da pesquisa científica, um dos instrumentos/técnicas mais utilizado no âmbito da pesquisa educacional é a observação. Mediante o seu uso, as informações coletadas foram registradas diariamente, constituindo o Diário do Pesquisador ou Diário de Campo. Em algumas observações, em sala de aula, apresentamos o texto redigido ao professor investigado para que pudessemos retirar algumas dúvidas referentes à aula ministrada.

3.5.2. Roteiro para Análise Documental

Paralela à atividade de observação foi realizado o levantamento dos registros documentais que orientam o funcionamento e a organização da Instituição Escolar tais como o Projeto Político Pedagógico, que apesar de ter sido construído em 2001 atendendo o período de 2001/2003, foi apresentado como projeto pedagógico da escola, salvo pequenas alterações³.

Para a análise textual do Projeto Político-Pedagógico da Escola utilizamos um roteiro elaborado pelos pesquisadores do projeto *Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: Articulando Formação Inicial e Continuada de Professores* (COTESC), no qual constam doze itens que destacam alguns aspectos relevantes para a caracterização do PPP da Escola.

Sobre os demais documentos - PEMSEIS - Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - foram realizadas leituras no intuito de estabelecer as possíveis relações entre as orientações presentes nas normativas legais e as ações praticadas pelos docentes.

3.5.3. Questionários

O questionário caracteriza-se como um instrumento que é preenchido pelos pesquisados, sem intervenção direta do pesquisador. Eles podem ser

³ No final do ano letivo de 2006, os docentes da Escola Humberto de Campos redigiram o Projeto Político Pedagógico referente ao período de 2004-2007. No entanto, as alterações foram mínimas e referiam-se a modificação da organização das Etapas.

enviados ao pesquisado pelo correio ou entregue em mãos pelo pesquisador. Quando entregues, pessoalmente, pode ocorrer uma apresentação do instrumento aos pesquisados e também serem feitos esclarecimentos quanto à finalidade do instrumento e da pesquisa.

O questionário utilizado nessa investigação continha um cabeçalho apresentando o título da dissertação, a apresentação resumida dos objetivos, a origem e orientação do estudo e os agradecimentos pela participação dos docentes.

Esse instrumento foi composto por perguntas mistas, ou seja, apresentava questões abertas quando a natureza da questão exigia que os docentes expressassem opiniões, concepções; e questões fechadas para informações de natureza quantitativa. Essa mescla de questões possibilitou a proposição de alternativas para as respostas, ao mesmo tempo em que “dá liberdade ao pesquisado para responder livremente mediante a alternativa “outros” como opção de resposta” TRIVIÑOS (1987, p.193).

Este instrumento apresenta vantagens nos seguintes aspectos:

- a) Pode ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo;
- b) Pesquisadores sentem-se mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovados ou que poderiam colocá-los em dificuldades;
- c) Menor pressão para uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar com calma (GOLDENBERG, 2003).

Após a obtenção de alguns questionários vivenciamos no processo de investigação as desvantagens, citadas pela literatura de referência, na aplicação, na obtenção e na análise desse instrumento, algumas dessas desvantagens foram:

- a) Um índice baixo de respostas;
- b) A estrutura rígida impede a expressão de sentimentos;
- c) Exigência de habilidade de ler e de escrever;
- d) Disponibilidade para responder (GOLDENBERG, 2003).

Na segunda etapa foram entregues 16 questionários aos docentes da Escola, desses, apenas 3 retornaram. Numa segunda tentativa, entregamos 13

questionários, desses, 9 retornaram. Considerando os três questionários recebidos, anteriormente, obtivemos 12 questionários válidos para a pesquisa.

Esse instrumento tinha por objetivo caracterizar o histórico pessoal e profissional dos docentes através de questões que contemplassem a trajetória, as opções ideológicas, as militâncias, a formação inicial e continuada e algumas concepções que permeiam a prática educativa.

3.5.4. Entrevistas

Diferentemente do modo de coletar informações com a utilização de formulários ou de questionários, nas entrevistas, as informações são obtidas a partir de uma interação entre pesquisado e pesquisador, conforme ressalta GIL (1999, p.117), “a entrevista é uma forma de interação. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico”.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade da fala ser reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles). Ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

A entrevista tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado assunto científico. KAHN e CANNEL (1962, p.52) apresentam a seguinte definição para o que denominam ‘entrevista de pesquisa’: “Conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e entrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

Na literatura, encontramos uma quantidade considerável de classificações para as entrevistas conforme o grau de estruturação que essa apresenta. Essas classificações podem ser abordadas dentro de dois grandes grupos: entrevista não-estruturada e entrevista estruturada.

Quanto ao grupo da entrevista estruturada, esse é composto pelos seguintes tipos de entrevista: entrevista por pauta ou semi-orientada; entrevista dirigida, estruturada ou orientada e entrevista projetiva.

A entrevista dirigida RICHARDSON (1999), estruturada GIL (1999) ou estruturada/orientada MATOS e VIEIRA (2002), é composta por perguntas pré-formuladas, organizadas em uma ordem pré-estabelecida e aplicadas igualmente a todos os entrevistados. Esse tipo de entrevista possibilita certa flexibilidade sem perder o foco das questões que delimitam a temática a ser discutida pelo entrevistado. Assim, caracterizamos a entrevista realizada com os docentes do CASE/SM como entrevista estruturada.

Diante das vantagens e desvantagens da entrevista, apresentadas pela literatura, concluímos que, de fato, as pessoas têm maior motivação para falar do que para escrever; o instrumento mostra-se mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos, como as emoções; permite uma maior profundidade na abordagem dos estudos; propicia uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado podendo surgir outros dados (GOLDENBERG, 2003).

CAPÍTULO 5
O PROCESSO DE BUSCA E ORGANIZAÇÃO DAS
INFORMAÇÕES

A nossa inserção na Escola Humberto de Campos não teve nenhuma restrição tanto da parte do Centro de Atendimento Sócio-Educativo (CASE/SM), quanto dos docentes da Escola. Isto se deu ao fato da Instituição ter permitido a realização de uma pesquisa anterior, demandando o período de um ano, tornando nossa permanência reconhecida até por alguns adolescentes e funcionários do CASE/SM.

Quando procuramos a Escola, na pessoa da coordenadora pedagógica, apresentamos o projeto da dissertação e o cronograma inicial. Com a aceitação do trabalho por parte do coletivo dos docentes e, ainda, com a aprovação da diretora, em meados de agosto de 2005, iniciamos as atividades de observação na Escola.

Como não havíamos definido nenhum roteiro específico para orientar as observações, consideramos que esse período inicial, para efeito desse estudo, atenderia a duas situações distintas: a) as observações realizadas foram de cunho exploratório para a definição das categorias a serem priorizadas em futuras observações das práticas pedagógicas dos docentes; b) de adaptação para todos os sujeitos envolvidos na investigação, uma vez que, o comportamento dos adolescentes alterou-se diante da minha presença nas aulas.

O período de realização das observações, de cunho exploratório, foi marcado por alguns contratempos que interferiram na frequência e quantidade de observações efetivadas, são eles: ausências da pesquisadora¹, tipo de atividades propostas pela Escola, como a exibição de filmes, uma vez que, para a exibição de um filme para todos os alunos que freqüentavam a escola eram necessários três dias consecutivos; feriados prolongados; aulas suspensas. A outra sessão de vídeo foi marcada e avisada com antecedência à pesquisadora, o que nos permitiu uma reorganização das observações. Excluindo estas sessões de nosso calendário, pois nestes momentos não se observou nenhuma ação docente. Os docentes permaneciam na sala de aula somente para acompanhar os adolescentes.

Nas primeiras 17 observações, realizadas em sala de aula, foram exigidas habilidades como compreensão e paciência, tanto dos docentes

¹ Devido a problemas de saúde na família, fui obrigada a me afastar das atividades de observação por, aproximadamente, duas semanas.

quanto da pesquisadora, pois os adolescentes, na presença de uma pessoa desconhecida, ficaram muito agitados e tendiam ao exibicionismo. Alguns adolescentes questionaram o motivo da minha presença em sala de aula, afirmando que a pesquisadora era funcionária da Instituição ou do Juizado da Infância e da Juventude e que estaria ali para monitorá-los. Depois de muitas perguntas e respostas, os adolescentes se convenceram da honestidade das informações e passaram a não questionar a presença da pesquisadora.

Houve três momentos distintos em que ponderamos sobre a necessidade de sair da sala de aula. Os adolescentes permaneceram agitados apesar do andamento da aula e queriam discutir com as professoras sobre as atividades propostas em sala de aula, negando-se a executar os exercícios propostos, no entanto, as professoras conseguiram contornar as exaltações, utilizando-se de diferentes estratégias e recursos que, de um modo geral, acomodaram os alunos e as atividades propostas foram realizadas pelos adolescentes.

Assim sendo, procuramos anotar no Diário de Campo todos os possíveis movimentos, tanto dos docentes quanto dos alunos. No total foram realizadas 19 observações. Desse total 17 foram realizadas em sala de aula nos diferentes componentes curriculares da Escola, a saber: Matemática 5; Educação Artística 3; Inglês 1; Alfabetização 1; Língua Portuguesa 1; Geografia e História 2; Pós-alfabetização 2; Educação Física 2; Reforço Escolar 1. Incluiu ainda a observação de uma reunião pedagógica que tratou da implementação, em caráter experimental, do Ensino Médio na Escola no turno vespertino. Apesar da implementação do Ensino Médio, ainda no desenvolvimento da pesquisa, as observações das práticas pedagógicas dos docentes limitaram-se aos turnos da manhã e da noite, turnos referentes ao Ensino Fundamental.

A primeira etapa de observações foi concluída no dia 20 de outubro de 2005. Essa delimitação decorreu do entendimento de que as informações obtidas até aquele momento necessitavam de um roteiro que possibilitasse uma observação sistematizada de todos os docentes. Após a realização de leituras sobre as anotações contidas no Diário de Campo, percebemos que as aulas observadas, dos diferentes docentes, apresentavam algumas semelhanças no seu desenvolvimento. Essas recorrências foram expressas em

categorias, possibilitando a construção de um roteiro de observações que denominamos ‘Protocolo de Observação’ (Apêndice 1).

A justificativa desse ‘Protocolo’ ocorreu na medida em que os docentes observados encontravam-se inseridos num espaço que imprimia regras, tempos, espaços e comportamentos que se tornaram comuns, numa certa medida, à maioria dos docentes que atuavam nessa instituição.

O Protocolo de Observação foi dividido em duas partes distintas. A primeira parte subdividia-se em três momentos a) *início das aulas*; b) *no decorrer da aula* e c) *término da aula*. Identificamos alguns aspectos presentes na gestão de classe e quais se evidenciavam nas práticas pedagógicas dos docentes, possibilitando a realização de observações de maneira sistematizada. Os momentos e as respectivas categorias são apresentados no quadro a seguir:

MOMENTOS DA AULA	CATEGORIAS DE OBSERVAÇÃO
INÍCIO DAS AULAS	1. Mensagem Inicial
	2. Orientações Iniciais da professora
	3. Revisão de Conteúdos desenvolvidos em aulas anteriores
	4. Tumultos/Conflito/Indisposição por parte dos alunos
NO DECORRER DA AULA	5. Apresentação dos objetivos da aula
	6. Explicações sobre o conteúdo
	Atendimento Individualizado
	7. Feedback/motivação/retroalimentação
	8. Recursos didáticos utilizados
TÉRMINO DA AULA	9. Encaminhamentos para o encerramento da aula
	10. Avaliação
	11. Tempo ocioso
	12. Realização de alguma atividade

Quadro 1 - Categorias de Observação referentes ao Protocolo de Observação

A proposição dessas categorias de observação pretendeu, além de identificar a existência desses aspectos, compreender a natureza dos mesmos, a partir das relações estabelecidas entre os docentes e os alunos em sala de aula.

A segunda parte do Protocolo de Observação tinha o objetivo de identificar a presença e a recorrência de saberes docentes que foram mobilizados pelos professores naqueles períodos de aula. Para tanto, foi utilizada a tipologia proposta por GAUTHIER (1998) contendo as seis categorias de 'Saberes Docentes'. A opção pela tipologia de GAUTHIER se deu em função da existência da categoria 'saberes da ação pedagógica'.

Essa categoria representa um esforço coletivo dos autores que tratam da temática 'Saberes Docentes' com vistas ao movimento de profissionalização docente e que apesar deles não negligenciarem a importância desse movimento não pontuam em suas tipologias a importância da socialização dos saberes experienciais como modo de construção de um repertório de conhecimentos passível de comunicação e de aprendizagem docente.

Procedemos a anotação das informações referentes às situações que exemplificavam as ocorrências e, também, reservamos um espaço de observação para as situações que não convergiam com nenhuma das categorias propostas na tipologia adotada.

Nessa etapa foram realizadas 11 observações, sendo Reforço Escolar 2; Educação Artística 1; Matemática 1; Projeto de Informática 1; Inglês 2; Alfabetização 1; Geografia e História 1; Pirógrafo 1; Substituição de aula 1.

Após as observações sentimos a necessidade de modificar o referencial teórico adotado, uma vez que, a tipologia de GAUTHIER (1998) mostrou-se complexa e de difícil relação com o cotidiano da sala de aula no que tange à identificação/manifestação dos saberes docentes durante a prática pedagógica.

As categorias 'Saber da Ação Pedagógica' e 'Saber da Tradição Pedagógica' apesar de relevantes na constituição do repertório de saberes dos professores, quando foram utilizadas como categorias de observação mostraram-se ineficientes, pois foi difícil precisar quais eram os momentos de ocorrência/manifestação do 'saber da tradição pedagógica' que, segundo GAUTHIER (1998), refere-se às representações da profissão docente, determinadas antes mesmo que o docente faça algum curso de formação de

professores nas Universidades. PIMENTA (2000) resgata essa discussão na categoria saberes da docência – a experiência, ao considerar que as experiências discentes oriundas dos bancos escolares influenciam o perfil do novo profissional do ensino. Apesar de considerarmos a importância dessas categorias, optamos por substituir a tipologia de GAUTHIER pela tipologia proposta por SHULMAN, entendendo que as categorias que compõem essa tipologia descrevem uma dimensão mais concreta das práticas pedagógicas dos docentes.

As observações, realizadas com o Protocolo de Observação modificado, ocorreram no período de 03 de novembro de 2005 a 21 de dezembro de 2005². Na retomada das atividades a direção da escola procurou a pesquisadora para colocá-la a par do descontentamento dos docentes em relação às suas ausências e, conseqüente, quebra de vínculos. Para os docentes a presença da pesquisadora tornava a prática educativa muito desgastante, pois os alunos por não conhecerem a pesquisadora, dispersavam-se e ficavam muito agitados, os docentes argumentaram, ainda, que fazê-los voltar à calma ocupava um tempo significativo da aula. A quebra no processo não permitia que a pesquisadora se tornasse parte do grupo e se familiarizasse o suficiente para não provocar desconforto nos alunos.

A partir de 22 de dezembro a Escola encerrou suas atividades do ano letivo de 2005 dando início ao período de férias que se estendeu de dezembro de 2005 a março de 2006. Sob essas condições utilizamos a tipologia de SHULMAN (1986) em apenas duas observações em sala de aula.

No final do semestre letivo encerramos o período de observações e sistematizamos em tabelas o Protocolo de Observação (Apêndice 2) o que possibilitou compreender como se desenvolvia a gestão de sala de aula e identificar alguns saberes docentes mobilizados pelos docentes na prática pedagógica.

No período de recesso da escola, elaboramos as questões que compuseram o questionário (Apêndice 3) para que, no retorno das atividades escolares, fosse entregue esse instrumento aos docentes. Os questionários foram organizados objetivando a obtenção de informações referentes à

² Durante esse período, afastei-me novamente da escola por, aproximadamente, duas semanas devido ao falecimento de um familiar.

identificação profissional e pessoal destes sujeitos, para tanto, foram perguntados sobre sua trajetória acadêmica, profissional, sua inserção no CASE/SM, entre outras questões.

No mês de março de 2006, retornamos à Escola para entregar, pessoalmente, os questionários aos 16 docentes da escola. Na continuidade mantivemos o contato com os docentes e, em diferentes oportunidades, solicitamos o retorno dos questionários, contudo, após um período de dois meses, obtivemos a devolução de apenas três questionários. Por fim, desistimos de solicitar esse instrumento. Os professores, em geral, justificavam essa atitude devido à falta de tempo, ao esquecimento, a perda do material impresso ou, até mesmo, a dificuldade de expressão através da escrita.

A partir da constatação do baixo índice de devolução dos questionários, passamos a elaborar as questões que compuseram o roteiro da entrevista retomando algumas questões contidas no questionário. Nosso procedimento inicial foi desconsiderar a aplicação do primeiro questionário. No entanto, decidimos reformular o questionário inicial gerando uma segunda versão ampliada e mais prática no que se refere ao preenchimento das respostas (Apêndice 4). Assim, retomando o processo de coleta de informações, no mês de julho de 2006, paralela à aplicação dos questionários, iniciamos o agendamento das entrevistas estruturadas (Apêndice 5) com os docentes do CASE/SM.

Dos dezesseis docentes investigados, três não entregaram o questionário e não aceitaram agendar a entrevista, apresentando como justificativa a falta de tempo. Os três docentes que já haviam respondido a primeira versão do questionário não receberam a segunda versão, pois diante das dificuldades expressas pelos docentes em preencher os questionários, optamos em realizar as entrevistas otimizando o tempo dispensado pelos docentes à nossa investigação. Um docente avisou que não teria condições de entregar o questionário preenchido. Obtivemos, desse modo, a devolução de nove questionários.

As respostas obtidas foram organizadas e sistematizadas possibilitando a identificação da trajetória profissional e de algumas concepções que os docentes possuem sobre a educação, a escola e a docência no CASE/SM (Apêndice 6).

O mês de julho de 2006 foi dedicado a realização das entrevistas, no entanto, devido ao cancelamento recorrente de algumas entrevistas, esse período se prolongou aos meses de agosto e setembro. As entrevistas foram realizadas, na grande maioria, na própria escola, por vezes, na sala dos professores; na sala da orientadora educacional; no corredor da instituição e duas foram realizadas na residência dos docentes.

O procedimento padrão adotado com todos os docentes foi: a) apresentação dos objetivos da pesquisa; b) informação sobre o procedimento de transcrição das falas; c) retorno do material impresso com o consentimento por escrito do uso parcial ou integral da entrevista.

Destacávamos que as informações obtidas seriam utilizadas preservando o sigilo absoluto da identidade do entrevistado. Os docentes foram orientados a rever a entrevista e a assinar um termo de concordância para uso da pesquisadora (Apêndice 7).

Inicialmente, apenas os docentes que ministravam aulas na escola seriam entrevistados, no entanto, devido aos encaminhamentos que o estudo foi delineando, a coordenadora pedagógica e a direção da escola foram consideradas para a realização da entrevista estruturada (Apêndice 8), assim como os ex-diretores da escola, nos períodos de 1998 a 2002 (Apêndice 9).

Creditamos a importância da fala da coordenadora pedagógica, da diretora atual e dos ex-diretores devido a três fatores. Primeiro por que, a partir de conversas informais com alguns docentes da Escola Humberto de Campos, entendemos que as três gestões apresentavam características marcantes e distintas, pois cada gestão centrou-se num aspecto: administrativo, pedagógico ou afetivo). Segundo, por que alguns documentos importantes da Escola, como o Projeto Político Pedagógico foi elaborado na primeira gestão da Escola tendo passado por alterações mínimas nas gestões subsequentes. E terceiro, por que a composição do quadro docente ocorreu por intermédio da indicação e da solicitação, tanto da atual direção, como da 8ª Coordenadoria Regional de Educação e dos ex-diretores.

A partir dessa ampliação do número de sujeitos entrevistados, totalizamos 11 entrevistas, dessas, 8 são docentes, 2 dos ex-diretores e 1 da coordenadora pedagógica. Considerando a totalidade dos docentes que ministram aulas na Humberto de Campos (13); três docentes não concederam a entrevista; um

não permitiu a gravação em áudio e as informações escritas que obtivemos foram parciais, evasivas e pouco conclusivas, motivos pelos quais a desconsideramos e um docente, apesar de demonstrar disposição para realizar a entrevista, encontrava-se com a mãe em tratamento de saúde e nos períodos em que se encontrava na escola não coincidiam com os horários da pesquisadora.

SUJEITOS PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS UTILIZADOS			
	QUESTIONÁRIOS		ENTREVISTAS	
	Entregues	Retornaram	Previstas	Realizadas
PROFESSORES	13	09	13	08
EQUIPE DIRETIVA	03	03	03	01
EX-DIRETORES	-	-	02	02
TOTAL	16	12	18	11

Quadro 2 - Síntese do total de instrumentos coletados.

A entrevista estruturada foi composta de 20 questões; dessas, 10 foram elaboradas objetivando identificar a natureza dos 'Saberes Docentes' declarados pelos professores; 1 referia-se à gestão de sala de aula; 2 sobre a trajetória profissional e pessoal dos docentes; 3 sobre as principais características das práticas pedagógicas; 3 referentes às concepções e 1 questão anulamos por não ter sido realizada durante as entrevistas³. (Apêndice 10).

Do total de entrevistas realizadas com os professores (11), três apresentaram algumas lacunas devido a motivos distintos. Duas entrevistas não foram realizadas na íntegra e não tivemos oportunidades e tempo hábil para concluí-las. A terceira entrevista consumiu um tempo considerável (duas horas). No entanto, a forma como a pesquisadora realizou a entrevista não foi esclarecedora o suficiente para que o entrevistado compreendesse o foco de cada questão, o que provocou um movimento de afastamento e aproximação constante com as temáticas propostas. As respostas fornecidas pareciam suprir, em certa medida, as questões que não foram realizadas, contudo, no período de análise percebemos que não foi possível adotar esse procedimento.

³ A questão 18 foi considerada, após as primeiras entrevistas realizadas com os docentes, inadequada devido a sua má formulação.

Decidimos possibilitar que o entrevistado fizesse uma longa explanação em cada questão formulada para não cercear as reflexões do mesmo, percebemos em diferentes momentos que o entrevistado respondia às questões contidas no roteiro, mas foi somente no momento das análises das informações que percebemos que a falta de direcionamento ou retomada acabou interferindo na qualidade das respostas elaboradas.

Devido ao tempo que não disponibilizávamos, no final do mês de setembro de 2006, não foi possível realizar a entrevista com a diretora da Escola. Marcamos alguns encontros, mas devido a compromissos deste profissional fomos protelando o encontro e, por fim, não efetivando a entrevista.

Paralelamente a realização das entrevistas com os docentes, transcrevemos o material disponível em áudio. O primeiro procedimento adotado foi a transcrição das entrevistas na íntegra e preservando literalmente a fala do entrevistado. O segundo procedimento, no intuito de sistematizarmos as falas dos entrevistados, foi a realização de várias leituras de todas e cada entrevista, procurando identificar as informações referentes às seis questões norteadoras.

No que se refere aos documentos e normativas oficiais, realizamos dois tipos de tratamentos. Para a análise textual do Projeto Político-Pedagógico da Escola utilizamos um roteiro elaborado pelos pesquisadores do projeto *Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: Articulando Formação Inicial e Continuada de Professores* (COTESC), no qual constam doze itens que destacam alguns aspectos importantes registrados, caracterizando, dessa maneira, o PPP da Escola (Apêndice 11).

Nos documentos - **PEMSEIS** - Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – realizamos as leituras destacando os aspectos que se referem especificamente ao contexto dos adolescentes privados de liberdade. Buscamos estabelecer as possíveis relações entre as orientações presentes nas normativas legais e as ações praticadas pelos docentes.

CAPÍTULO 6
BUSCANDO AS RESPOSTAS

Neste capítulo apresentaremos os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos utilizados. A partir das questões de pesquisas que se seguirão, apresentaremos os resultados e as análises provenientes.

No intuito de preservarmos a identidade dos docentes que participaram dessa pesquisa, apresentá-lo-emos como os planetas que compõem a nossa galáxia, a Via Láctea. São eles Netuno, Urano, Saturno, Júpiter, Marte, Mercúrio, Vênus e Terra¹.

Traçamos essas aproximações por entendermos que durante um período de tempo considerável, esses sujeitos compuseram o nosso Universo Particular.

Todas as estrelas e galáxias no universo compõem-se da mesma matéria. Um pouco dessa matéria se uniu aqui e agora. Uma galáxia pode estar a bilhões de anos luz das outras, mas todas têm a mesma origem. Todas as estrelas e todos os planetas são de uma mesma

estirpe.

O que é esta matéria que compõe o mundo?

Este é o enigma maior.

Mas ele diz respeito a todos nós. Profundamente. Nós também somos feitos dessa mesma

matéria.

...nós também somos poeira estelar...

(GAARDER, 1995, p.545)

6.1. Qual o perfil profissional dos docentes que atuam no Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria/RS?

Essa primeira questão de pesquisa foi respondida mediante o uso de diferentes instrumentos de pesquisa. A partir das respostas às questões 4; 5; 7; 8; 12; 13; 15; 16; 17; 18 e 19 dos questionários, do conjunto dos registros das observações realizadas e de comunicações informais com os professores. A partir da sistematização dessas informações chegamos a algumas constatações, indicadas abaixo.

- *Em relação à trajetória acadêmica dos docentes*

A trajetória acadêmica dos docentes CASE/SM apresenta-se bastante diversificada e pouco especializada.

¹ Desse conjunto excluimos os docentes que compuseram a equipe diretiva e os ex-diretores da Escola Humberto de Campos, por considerarmos que são sujeitos únicos, não desenvolveram práticas pedagógicas em sala de aula e foram caracterizados como informantes dessa pesquisa.

Dos 12 professores que devolveram o questionário, quatro iniciaram sua formação profissional no Ensino Médio, cursando o Magistério, cinco professores freqüentaram o Ensino Médio denominado Normal e um professor formou-se no Curso Científico.

Onze docentes são formados nos cursos de graduação (licenciaturas) nas áreas afins. Um docente possuía somente o ensino Médio com habilitação em Magistério, cursava o segundo semestre de Pedagogia, mas o interrompeu.

O ano de conclusão do curso de graduação mais antigo data de 1977, e o mais recente é de 1997, ambos realizados na Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Cinco professores possuem curso de pós-graduação em nível de Especialização: Educação, Pré-escola e Literatura e dois professores não declararam a área de concentração. Apenas um professor possui, além de dois cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização, Psicopedagogia e Pensamento Político Brasileiro, o título de Mestre na linha de pesquisa Currículo obtido pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 1995.

A partir de comunicações informais, no momento do preenchimento dos questionários, dois docentes justificaram o fato de não terem dado prosseguimento aos estudos em níveis de pós-graduação, devido às funções ou vínculos empregatícios que não possibilitaram essa continuidade.

- *Em relação a formação continuada dos docentes*

Os professores realizaram, nos últimos cinco anos, poucos cursos de formação continuada e não utilizam o tempo/espço da Escola para qualificar/discutir o seu trabalho docente.

A partir do questionário constatamos que dos doze docentes que responderam o instrumento, onze participaram do Curso de Capacitação para Professores de Escolas da FASE/RS no ano de 2005. A participação nesse curso foi obrigatória, pois foi elaborado e destinado, exclusivamente, aos docentes que atuavam na FASE/RS.

Esse curso foi realizado na cidade de Porto Alegre/RS com, aproximadamente, oito encontros presenciais, nos finais de semana, e dois encontros realizados em suas instituições de origem, sob responsabilidade dos docentes, para leitura e discussão de temas propostos pela organização do curso.

Apesar do desgaste físico citado, a maioria dos docentes entendeu a iniciativa como positiva e de fundamental importância, pois a troca de experiências entre as Unidades possibilitou, minimamente, observar a diversidade de problemas existentes e algumas das soluções encontradas para saná-los.

Os professores declararam, em conversas informais, que nesses encontros foi possível perceber as dificuldades que as escolas das demais unidades de internação da FASE/RS estavam enfrentando, entre eles: ausência de disciplina por parte dos alunos e a dificuldade no encaminhamento das propostas pedagógicas das escolas.

Ainda de acordo com os professores, desde a criação da Escola no CASE/SM (1999), nunca foi realizado nenhum encontro dessa natureza para qualificar o trabalho docente. Segundo informações dos organizadores, o segundo curso de capacitação seria realizado em agosto de 2006, no entanto, o evento não ocorreu no período proposto e até o mês de dezembro de 2006 não havia nenhuma sinalização para a continuidade dessa capacitação.

O segundo curso bastante citado, por quatro professores, foi o de Educação Popular organizado pelo Movimento Brasileiro Cristão (MOBREC), realizado anualmente na cidade de Santa Maria/RS.

Três docentes citaram a participação no Curso de Capacitação para Implantação de Ensino Médio em Escolas Estaduais que Funcionam na FASE/RS, desses, dois compunham a equipe diretiva e o terceiro ministrava aulas na Escola Humberto de Campos.

Foram citados dois cursos de capacitação destinados às áreas de formação inicial (Encontro de Professores de Educação Artística, Língua Estrangeira, Literatura Brasileira) e um professor citou o Curso de Capacitação em Informática Educacional (NTE) realizado no ano de 2001, curso que o habilitou a trabalhar com Informática na Escola possibilitando-lhe uma nova mediação pedagógica frente aos adolescentes.

Apenas um professor declarou não ter participado em nenhum curso de formação continuada nos últimos cinco anos.

- *Em relação ao tempo de exercício da docência*

Nove professores encontravam-se com 21 anos ou mais de experiência profissional. No entanto, de todos os docentes que trabalhavam no CASE/SM,

apenas três tinham experiência com populações carcerárias, sendo que, dois trabalharam em presídios municipais do Rio Grande do Sul e um professor já trabalhava em outra unidade da FASE/RS e foi encaminhado no ano de 2005 para a unidade de Santa Maria/RS.

Com relação ao tempo de experiência na docência evidenciamos que, apenas um professor, encontra-se aposentado por anos de serviço dedicado à escola particular; um professor estava com 16, um com 12 anos de docência, e um professor possuía quatro anos de experiência como professor da rede estadual.

A totalidade dos professores atuou, no mínimo, em duas escolas antes de ingressarem na Humberto de Campos. Suas trajetórias profissionais iniciaram em cidades próximas à Santa Maria/RS.

▪ *Em relação à composição do corpo docente da Escola*

A direção da Escola é indicada pelo governo estadual. O corpo docente, por sua vez, é constituído de acordo com a indicação e solicitação do diretor à 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria/RS (8ª CRE).

A partir do questionário pudemos identificar que os motivos que levaram os docentes a exercer a docência no CASE/SM são variados, tais como: pela experiência anterior em presídios e atuação em outra unidade da FASE/RS (3 citações); pela aceitação do convite oriundo da direção da escola (3 citações); pelo caráter desafiador do contexto (2 citações); pelo sentimento de valorização e realização como docente (2 citações); pela proximidade com a residência (1 citação); pela perspectiva de melhorias salariais (1 citação), pela promessa de implementação de um laboratório de informática na Escola (1 citação), num período em que a Escola não tinha nenhum computador destinado a este fim.

No período em que estávamos entregando os questionários, constatamos a existência de três “gerações” de docentes na Escola Humberto de Campos. Essas três “gerações” possibilitaram a existência de uma diversidade considerável no interior da escola. De um modo geral, a indicação foi o procedimento padrão a partir de anos recentes.

Eu fui convidada na época pela professora (...), porque quando começou o CASE e eu tinha pedido uma transferência de escola e aqui no CASE tinha uma vaga. Uma Escola perto de casa e um trabalho que eu sempre quis fazer e daí... fui convidada porque eu acho que... To aqui até hoje (Marte).

Primeiro foi um convite da diretora, né, da direção, e outra porque eu já tinha trabalhado no presídio (...) um convite da direção, eu já tinha trabalhado em outras escolas, assim como auxiliar de disciplina, coordenação de educação física, né, como ela já me conhecia, me fez o convite. Então, estamos aqui (Terra).

Da “primeira geração” resta apenas um professor, sendo que sua docência, frente aos adolescentes em conflito com a lei, iniciou quando a Escola ainda não tinha o reconhecimento e funcionava vinculada à Escola Estadual José Otão. Naquele período, os docentes se encaminhavam ao extinto IRIIC – Instituto Iracema Cassol do Canto, atual CASemi – Centro de Atendimento Sócio-Educativo e Semiliberdade, para ministrar as aulas. Essa estrutura manteve-se por dois anos.

A partir de 1998, os alguns professores foram encaminhados para o, então denominado, Centro da Juventude (CJ), onde as aulas foram ministradas através das janelas, sendo que os professores mantinham-se do lado de fora dos dormitórios para desenvolver as atividades. Naquele período não havia, além do espaço físico, nenhum material pedagógico ou de infra-estrutura como classes, mesas, cadeiras, livros, quadro de giz, biblioteca.

Os docentes deslocados para essa realidade deram início à estruturação do ambiente escolar por meio, muitas vezes, dos seus próprios recursos financeiros, pois nessa época, devido ao não reconhecimento da escola, por parte do Estado, não existiam verbas públicas que subsidiassem a compra dos materiais necessários ao funcionamento da Escola.

De acordo com o relato da ex-diretora, cadeiras, mesas, escrivaninhas, prateleiras de ferro foram obtidas na sucata da Universidade Federal de Santa Maria, aparelhos eletrodomésticos foram doados ou os valores foram rateados entre os funcionários.

Bom, primeiro era organizar a escola né, que só existiam classes? Cadeiras quando a gente foi pra lá e... a parte pedagógica não tinha nada. Então a parte, tinha que organizar tudo, o administrativo, o pedagógico, só existiam mesmo eram as aulas, os professores e as aulas. Ai a gente foi organizando e...e a parte de secretaria começamos a organizar, a parte pedagógica, eu já era supervisora há bastante tempo, já tinha tido direção de escola municipal também, então tinha um pouquinho de experiência né? E fomos, assim com muito apoio do pessoal que estava lá (Ex-diretor)

A primeira direção da escola foi definida pelo corpo docente, que encaminhou o nome de um professor à coordenadora da 8ª CRE, a qual acatou a decisão daquele coletivo.

Com o parecer nº 459/99, do governo do Estado do Rio Grande do Sul, autoriza o funcionamento da Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos. Em 1999 inicia-se, assim, a “segunda geração”, pois a partir deste ano os diretores da Escola passaram a ser indicação do Governo do Estado. Desse período, dois docentes afirmam terem sido convidados a trabalhar na Escola durante esta gestão. Finalmente, a “terceira geração”, que acompanha a gestão da diretora (2002-2006), contribuiu significativamente para a composição do corpo docente

Eu fui convidada para trabalhar por uma amiga, por uma amiga que assumiu a direção da Escola. E aí eu fui (Saturno)

Através de um convite da diretora; ela me convidou porque uma professora ía se aposentar, então ela me convidou pra vir conhecer a escola, se eu me adaptasse, foi através da Secretaria vim aqui e fiquei (Júpiter).

No total, foram nove professores convidados a ministrar aulas na Humberto de Campos.

▪ *Em relação à satisfação dos docentes com o trabalho no CASE/SM*

Os docentes da Escola Humberto de Campos não expressam insatisfação no seu trabalho no CASE/SM.

A partir das respostas dadas à questão 20 do questionário, constatamos que os docentes dizem estar satisfeitos com o trabalho no CASE/SM. Seus motivos transitam em razões como satisfação pessoal, contribuição social e crescimento humano, pois diante de uma realidade tão adversa vivida pelos adolescentes, os docentes enfatizam que os valores, as atitudes, as boas condutas precisam ser evidenciados na aprendizagem dos alunos. Outros professores entendem a docência no CASE/SM como uma experiência positiva na medida em que são desafiados constantemente diante dessa nova experiência.

Apenas um docente afirmou que trabalhar no CASE/SM exige, por parte dos docentes, uma perspectiva de mudança social. Esse docente, também, foi o único a atribuir à questão financeira um papel importante, pois uma das discussões em torno desse tipo de Escola está na remuneração adicional que os docentes recebem por atuarem em tais instituições.

Quando questionados, informalmente, sobre a existência do adicional de periculosidade e de difícil acesso concedido aos docentes que atuam no CASE/SM,

os professores justificam que, diante do quadro atual de desvalorização financeira vivida pelos professores, qualquer quantia a mais é sempre bem-vinda, considerando que, não se pode supervalorizar a quantia recebida.

▪ *Em relação ao regime de trabalho dos docentes da Escola*

A grande maioria dos docentes possui dedicação de 40 horas à Escola Humberto de Campos.

Dos 12 docentes questionados, nove possuem regime de trabalho de 40 horas semanais, um possui dedicação de 20 horas semanais, pois atua em outra instituição de ensino. Desde a implantação do Ensino Médio na Escola, dois docentes declararam estar dedicando, além das 40 horas, mais 20 horas, sendo que uma jornada de trabalho é realizada sem remuneração.

Contudo, é importante destacar que, dessas 40 horas semanais, os docentes permanecem, efetivamente, na escola, aproximadamente, 30 horas, considerando os dois turnos referentes ao funcionamento do Ensino Fundamental.

A maioria dos docentes que trabalham nessa escola encontra-se em final de carreira e são do sexo feminino. Em geral, todos os docentes investem muito pouco na sua formação continuada; A maioria não possui preparação para trabalhar em instituições desse caráter e a seleção para ingresso independe da existência dessa experiência. Os docentes são motivados a trabalhar nessa instituição devido a fatores alheios a sua identificação com as tarefas docentes que tem que realizar. Foram raros aqueles que apresentaram propostas pedagógicas específicas para esse espaço educativo.

6.2. Que concepções possuem esses docentes sobre o contexto de ensino e de que maneira essas concepções se manifestam nas suas práticas pedagógicas?

Para obtenção das respostas referentes a esta questão de pesquisa utilizamos, principalmente, as questões 9; 10; 11; 20; 21 e 22 do questionário e as anotações dos diários de campo. No primeiro momento apresentaremos as constatações advindas dos questionários para, num segundo momento, fazermos o entrecruzamento das informações obtidas com as entrevistas e as observações.

As respostas que obtivemos com a questão 9 do questionário apresentaram uma diversidade significativa acerca da compreensão sobre o significado da expressão “bom professor”.

No quadro a seguir apresentamos as características citadas pelos docentes, independente da prioridade concedida pelos mesmos:

CARACTERÍSTICAS CITADAS PELOS DOCENTES	
1. Chegar aos alunos com liberdade	21. Responsabilidade – 2
2. Domínio do Conteúdo – 2	22. Crítico – 3
3. Democrático	23. Ouvir as necessidades dos alunos – 2
4. Exigente	24. Atualizado
5. Faz o aluno pensar – 3	25. Equilíbrio
6. Tolerância	26. Motivação
7. Conhecimento	27. Autocontrole -2
8. Compromisso	28. Dedicção
9. Disponibilidade	29. Paciência
10. Amor	30. Passar conhecimento
11. Amizade	31. Compreensão
12. Humanismo – 2	32. Colaborador
13. Incentivador	33. Participativo
14. Promover aprendizagem	34. Solidário
15. Fraternal	35. Dialógico
16. Amabilidade	36. Faz o aluno vencer os objetivos propostos
17. Motivado	37. Bom ânimo
18. Que saiba o momento certo	38. Ama o que faz
19. Ensina o aluno a ser crítico, a pensar.	39. Leva os alunos a aprender
20. Criativo	

Quadro 3 – Características citadas pelos docentes como próprias do ‘bom professor’

Diante de uma quantidade significativa de qualificações, citadas pelos docentes, optamos pela sistematização dessas adjetivações buscando níveis de aproximação que nos possibilite visualizar qual o entendimento que os docentes possuíam sobre o “bom professor”. Após algumas leituras construímos seis

categorias que sinalizam a compreensão do coletivo de docentes da escola Humberto de Campos. Apresentamos essa sistematização no quadro a seguir:

AGRUPAMENTO DE CARACTERÍSTICAS CITADAS	CATEGORIAS	PESO DO AGRUPAMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Democrático/Exigente/ Criativo/Crítico/Atualizado/ Colaborador/Participativo/ Solidário • Ama o que faz/Amor • Compromisso/ Disponibilidade/Dedicação/ Paciência/Compreensão 	Características não específicas da profissão docente	17
<ul style="list-style-type: none"> • Humanismo/Fraterno/ Dialógico/Amorosidade • Chegar aos alunos com liberdade • Que saiba o momento certo • Ouvir as necessidades dos alunos 	Características pautadas no bom relacionamento professor/aluno	8
<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância • Motivado • Equilíbrio • Autocontrole • Bom ânimo • Motivação 	Características de fundo psicológico	7
<ul style="list-style-type: none"> • Faz o aluno pensar • Faz o aluno ser crítico 	Visa a aprendizagem	4
<ul style="list-style-type: none"> • Promover aprendizagem • Passar conhecimento • Fazer com que os alunos aprendam • Fazer com que os alunos vençam objetivos 		4
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio do Conteúdo • Conhecimento 	Domínio do Conhecimento	3

Quadro 4 - Categorias elaboradas a partir das características de mesma natureza.

As características mais citadas pelos docentes do CASE/SM, podem ser consideradas adjetivações para qualquer profissional, portanto, essas respostas, obtidas e analisadas isoladamente, não caracterizariam ou seriam próprias somente ao bom professor.

O segundo grupo de adjetivações foi agrupado sob a categoria 'Características pautadas no bom relacionamento professor/aluno', totalizando oito citações. Percebemos mediante as observações em sala de aula, no desenvolver desta pesquisa, que o estabelecimento de relações positivas com os adolescentes é uma característica que determina a permanência dos docentes nesse espaço educativo. Os docentes buscam minimizar as queixas, os descontentamentos, os conflitos vivenciados pelos alunos no interior da Instituição e que afetam o bom andamento das aulas. Essas situações se manifestaram em diferentes oportunidades, mas principalmente na sala de aula. Assim, o professor que possua ou adquira ao longo do tempo sensibilidade aos interesses ou necessidades dos adolescentes poderá ser bem sucedido no trabalho junto aos adolescentes que freqüentam a Escola.

A terceira categoria construída reúne adjetivações que denominamos 'Características de fundo psicológico'. A recorrência dessas características representa, no nosso entender, uma especificidade da docência na escola Humberto de Campos, pois as citações carregam em si a preocupação/estresse que alguns docentes apresentam ao longo do tempo ao se relacionarem com este ambiente prisional.

Num quarto movimento de análise construímos duas categorias que tratam da temática 'Aprendizagens'. Contudo, entendemos que quatro citações destacaram aprendizagens para princípios como cidadania/emancipação, enquanto que as outras quatro citações visaram à aprendizagem dos conteúdos programáticos.

A categoria que encontramos menor recorrência nas falas dos docentes do CASE/SM está relacionada ao domínio do conteúdo/conhecimento, pois apresentou três citações.

Assim sendo, percebemos que os docentes encontram-se sensibilizados pela realidade dos adolescentes. Isto foi evidenciado em diferentes oportunidades, durante as observações em sala de aula, quando os professores, percebendo as frustrações e angústias dos adolescentes, buscavam através de conselhos propiciarem momentos de desabafo e descontração.

Essa relação afetiva construída nesse contexto é justificada pelos docentes como uma forma de contribuição social. Demonstram satisfação com o trabalho que desenvolvem na Escola porque o comparam a uma missão significativa.

Essas atitudes manifestadas pelos docentes encontram consonância com as constatações de TARDIF; LESSARD (2005) no que se refere às realidades extremas, nas quais

todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade(...). Essas questões são ainda mais exigentes quando o objeto humano de trabalho se encontra em posição de fragilidade, humanamente falando, em relação ao trabalhador: as crianças, os idosos, os enfermos, **os prisioneiros**, as vítimas, as pessoas necessitadas de assistência, etc.(TARDIF; LESSARD, 2005, p.30).

No intuito de captar a relação que os docentes estabelecem com seu ambiente de trabalho, questionamos os docentes sobre quais as características de uma boa escola e se essas se aplicariam à Escola do CASE/SM (questão 10 do questionário).

Para quatro docentes são os valores morais e de relação que caracterizam uma boa escola. Esses docentes não responderam se essas características que destacaram aplicar-se-iam à Escola Humberto de Campos. Para dois professores, a unidade (união) entre os docentes da escola é a principal característica; entre esses docentes, apenas um afirmou ser uma característica que se aplicava à Escola do CASE/SM. A infra-estrutura foi assinalada por um docente, identificada como o maior problema enfrentado na Escola. A autonomia docente e o atendimento aos interesses dos alunos e dos professores foram características citadas, individualmente, por dois docentes, pois julgam serem características atendidas parcialmente pela escola.

Diante de questões referentes à satisfação do trabalho desempenhado na Escola e da identificação de características que aplicam ao CASE/SM, questionamos se os professores proporiam modificações no trabalho/estrutura/funcionamento da Escola. A partir das respostas buscamos reuni-las pelo número de ocorrências, as quais apontaram para diversos interesses, como mostra o quadro abaixo:

MODIFICAÇÕES PROPOSTAS	OCORRÊNCIA
Infra-estrutura	3
Separação da Escola do CASE/SM	2
Não mudaria nada	2
A quebra da seqüência da alfabetização	2
Sem resposta	2
Autonomia da Escola	1
Mais envolvimento/dinamismo por parte dos professores	1
Falta de comunicação Escola/CASE	1
Trocas de direção, mudança de orientação política.	1

Quadro 5 – Modificações que os docentes propuseram à escola.

As respostas obtidas sinalizam aspectos que se referem à estrutura e a organização da escola (5 ocorrências), questões que não são solucionáveis pelos docentes, inclusive a citação da quebra da seqüência de aprendizagem, devido às saídas dos adolescentes da instituição, não compete ao professor. Caberia, no entanto, a proposição de alternativas para o enfrentamento dessa condição, situação que não foi declarada pelos docentes.

A questão 22 do questionário buscou informações sobre as possíveis mudanças ocorridas na prática de ensino dos docentes, a partir do exercício da docência junto aos adolescentes em conflito com a lei. Os aspectos destacados foram: 1) Prioridade às atividades artesanais; 2) Trabalhar com as vivências dos alunos; 3) Flexibilidade, priorizar um bom relacionamento com os adolescentes; 4) Perseverança na superação dos desafios; 5) Trabalhar/Dominar o computador refletindo sobre os textos selecionados que contém mensagens para a vida dos adolescentes; 6) Tentar, refazer melhor e mais seguro; 7) Aulas em constante adaptação, planejamento de diversas atividades; 8) Atender às necessidades dos alunos; 9) Desenvolver um sujeito melhor para a sociedade, mais consciente do papel de cidadão. Dois docentes não responderam essa questão.

A partir da realização da entrevista com os docentes, coletamos informações acerca de algumas concepções dos mesmos. Entre elas, questionamos os docentes (questão 08) sobre o exercício da docência no CASE/SM e as possíveis influências decorrentes dessa experiência na concepção sobre adolescentes autores de ato infracional.

A partir das entrevistas, constatamos as concepções dos professores sobre adolescentes infratores. Dois professores declararam que a concepção que

possuíam modificou em todos os sentidos, passaram a reconhecer no histórico dos adolescentes um conjunto de fatores que contribuíram para condição em que se encontram.

Ai, mudou bastante, porque você tá lá fora, se pensa assim: “Ah, um marginal que rouba, que é sem vergonha, que rouba” né? Aí tu vens pra cá e vê o outro lado do marginal, que é a falta de estrutura familiar, que eles não têm, não tem a oferta de emprego, então, assim, o meio que eles vivem, a gente começa a enxergar de maneira diferente, né, de eles estarem aqui porque fizeram alguma coisa errada, mas tu começa a ver que essas coisas erradas que eles fazem vem desde infância, há falta de estrutura familiar, acho que o principal é a falta de estrutura familiar (Júpiter)

Convivendo com esses adolescentes, conhecendo as histórias de vida deles a gente pára de olhar pro próprio umbigo. Vê que as diferenças e desigualdades sociais são extremas, que o mundo é triste, mais triste e pobre do que se imagina. Aí a gente começa, na sala de aula, principalmente, saber da importância que tem um simples sorriso de alguém para eles (Netuno)

Dois docentes, no entanto, afirmaram que suas concepções acerca dos adolescentes infratores não foram construídas devido a sua inserção nesse espaço educativo. Para um docente a realidade do CASE/SM retificou algumas representações de portadores de HIV que possuía e, para o outro, a infância privada de direitos é um campo fértil para a construção e proliferação de adolescentes infratores.

Isso é um retorno da sociedade em que nós vivemos, isso é um retorno do sistema, nós criamos isso aí, estamos tendo o retorno, eles são o retorno da nossa sociedade. A minha geração não pode se eximir dessa culpa..... Não pode (longa pausa). É o retrato, eu já tinha essa concepção. Só achei que encontraria, não encontraria assim tantos meninos assim lá como eu te disse: saudáveis por que primeiro eles tem envolvimento com drogas e também a minha visão de drogado era aquele de último estágio, que estava assim ... arrasado (Saturno)

Dois docentes não declararam a concepção que possuíam sobre adolescentes infratores antes de ingressarem no CASE/SM. Um deles apenas atribuiu a responsabilidade da condição desses sujeitos à desestruturação familiar, o outro docente não compreendeu adequadamente a pergunta, mas afirmou que a docência no CASE/SM deve ser desenvolvida pautada em valores e na disciplina.

Os professores conscientes de algumas das dificuldades que os adolescentes vivenciam ao longo da sua trajetória, encontram-se inseridos numa instituição escolar que possui como metas a educação e ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Diante desse binômio: educação e ressocialização, perguntamos

aos docentes em que medida eles acreditavam na ressocialização dos adolescentes (questão 6).

Para dois professores, a saída dos adolescentes da instituição deveria ser acompanhada de medidas de auxílio, pois na ausência de um encaminhamento adequado, há uma grande possibilidade de reincidência dos adolescentes. No entanto, os professores constataram desde a ausência de políticas públicas de reintegração dos adolescentes até a falta de encaminhamentos para um estágio ou futuro trabalho. Desse modo a crença na ressocialização por parte desses docentes fica atrelada a ações que não se efetivam na prática.

Entre as declarações dos docentes destacamos algumas expressões-síntese que exemplificam em que medida esses docentes acreditam na ressocialização dos docentes que passam pelo CASE/SM.

De um modo geral, a ressocialização não é uma responsabilidade que se possa atribuir a um conjunto de docentes de uma escola. *Grosso modo*, as condições econômicas e sociais da maioria dos adolescentes que adentra a Instituição permanecem estáveis enquanto os adolescentes cumprem a medida sócio-educativa. Os docentes, com conhecimento acerca da realidade dos adolescentes, descrevem o contexto ao qual o adolescente retornará após a medida extinta: pais alcoolizados ou ausentes; grupos de amigos envolvidos com delitos; pobreza; uso de entorpecentes; evasão da escola.

Os docentes consideram a ressocialização uma tarefa difícil de ser alcançada com a atual estrutura que a Instituição dispõe, contudo, é um processo passível de ocorrer, mas atribuem a sua concretização ao esforço que todo ser humano é capaz de executar.

Um docente declarou que, se um adolescente, de todos que passam pela Instituição, conseguir se estabilizar dignamente na sociedade, isto já representa uma vitória para todos os funcionários do CASE/SM, uma vez que o contexto para o qual os adolescentes retornam, na maioria dos casos, favorece a reincidência.

Eu acho que é um índice muito baixo, pelo... faz um ano que eu to aqui e pelo que eu vi dos guris, dos alunos que saíram, e as atitudes deles, a maioria deles voltou. Eu acho que nesse um ano que eu to aqui, poucos que saíram não voltaram, e que eu fiquei sabendo que tem os maior idade que estão no presídio. Então, eu acho que é muito baixo. A gente não tem muita esperança, assim
(Júpiter)

Eu to lá porque eu acredito que alguns, hoje não sou mais tão ingênua, há um tempo atrás eu dizia que todos têm recuperação, hoje já não posso dizer isso.

Se eu disser isso eu vou ser extremamente ingênua, porque hoje eu sei o que é o peso da vida. O peso da vida que me construiu é o peso da vida que construiu esses guris. E ninguém consegue dar muito além daquilo que teve, compreende? Ninguém dá aquilo que não tem. (Mercúrio)

Olha, eu acredito que eles possam se ressocializar. Mas eles precisavam ter um trabalho ou estágio que eles saíssem daqui e fossem ter um trabalho e que eles saíssem daqui e não voltassem pra o mesmo ambiente que eles viviam lá fora, porque eles voltam pro mesmo grupo de amigos e acabam se envolvendo de novo com as mesmas coisas que fizeram com que eles entrar pra cá. (Marte)

A última questão que elaboramos para identificar as concepções dos docentes sobre o contexto de ensino em que atuam refere-se às possíveis influências que a privação de liberdade imprime no processo ensino dos adolescentes infratores.

A variável tempo foi destacada por dois docentes, pois esses consideram que a variação de tempo que uma medida pode atingir não possibilita o desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, um desses docentes pondera que *cada aluno é um aluno*, pois existem aqueles que entram na Instituição e aproveitam ao máximo a oportunidade de estudar, assim como existem aqueles alunos que pouco adianta as tentativas de convencimento por parte dos professores.

A segunda questão evidenciada pelos docentes foi **aspecto emocional** dos adolescentes que determina o ritmo das aulas. Dependendo do estado de humor dos adolescentes a aula pode ser um momento construtivo, dialogado, produtivo ou tenso, turbulento e desafiador. Outras questões elencadas pelos docentes foram: a proximidade de uma audiência com o Juiz, resultando numa progressão, extinção ou manutenção da medida; as saídas dos adolescentes nos finais de semana, acarretando ansiedade e expectativa; punições extras impostas aos adolescentes pelo mau comportamento apresentado na Instituição; Enfim, são amplas as possibilidades que os docentes consideram interferir na sua prática de ensino cotidiana e que, na maioria das vezes, são superadas com conversas, aconselhamentos ou indiferença ao aluno que tenta desestabilizar a turma.

Existe certo consenso entre os docentes ao afirmarem que é melhor trabalhar com os adolescentes que não saem da Instituição nos finais de semana, pois são adolescentes mais tranquilos comparados aos adolescentes que são liberados para passeios nos finais de semana.

Ainda, no que se refere à questão da influência da privação de liberdade neste processo de ensino, apenas um docente considerou que não existe (ou não

percebe) nenhuma influência, justificando que essa escola é como as demais da rede regular de ensino e que os conteúdos desenvolvidos na Humberto de Campos são semelhantes aos desenvolvidos nas outras escolas.

A gente fica muito limitado, porque o tempo é menor, então tu começa a desenvolver um trabalho e em seguida terminou a aula, mas por outro lado não podem ser períodos mais longos porque eles não têm estrutura emocional, nem a ansiedade, eles não ficam muito tempo num ambiente só, e aí tu não tem retorno, né, então tem que ter qualidade, né, e não quantidade aqui. E com o tempo nós fomos percebendo isso, que períodos mais longos não davam certo (Urano)

É que é diferente pra cada aluno é diferente, uns privados de liberdade quando entram aqui eles aproveitam bastante o tempo e estudam eu tive aluno que entrou na Etapa 1 e saiu daqui na 8ª série. Gostava de ler, estava sempre lendo, lendo, lendo bastante, aproveitou bastante. E já têm outros que entram e dizem: “Oh Dona pra quê que eu vou querer aprender a ler, se na minha família eles não aprenderam e conseguem sobreviver igual” Então a gente tem que fazer todo um trabalho que, justamente por estarem privados de liberdade eles tinham que aproveitar o tempo que eles estão aqui dentro e aproveitando o tempo que aqui é diferente, que funciona por etapas e que dentro de dois meses se eles vencerem os conteúdos, da 1ª e da 2ª série, eles vão passar pra 3ª, pra 4ª. E se lá eles venceram rápido eles também continuam né? (Marte)

Essas influências condicionaram em grande parte a prática pedagógica dos docentes, pois estes adotaram a política da flexibilidade das aulas buscando atender as ‘necessidades’ dos alunos que, por sua vez, são múltiplas e não se mostram compatíveis com a frequência à escola.

Desse modo, os docentes passaram a construir diferentes estratégias de ensino, passaram a utilizar mais textos relacionados a temáticas que falam sobre o contexto dos adolescentes (drogas, violência, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis), outros encaminharam a discussão para a importância dos valores diante da internação dos adolescentes.

6.3. Como se desenvolve a gestão da sala de aula pelos docentes do CASE/SM?

Essa questão de pesquisa foi, predominantemente, obtida através da observação realizada nos diferentes espaços educativos da escola, tais como: sala de aula, sala de reunião dos professores, corredores, quadra poliesportiva, biblioteca. A questão 20 da entrevista também auxiliou a compreender como os dilemas recorrentes em sala de aula são percebidos e resolvidos pelos docentes.

Adotamos as sistematizações provenientes do 'Protocolo de Observações' para delinear o desenvolvimento da gestão da sala de aula nos diferentes componentes curriculares da Escola. Dessa maneira encontramos as seguintes respostas.

Dos 16 professores que trabalham na Escola, oito atuam diretamente com os adolescentes em sala de aula. Desses, observamos aulas de 6 professores. Foram observadas duas aulas, em momentos distintos, de cada um desses 6 professores, totalizando um conjunto de 12 observações.

No mês de agosto de 2005, iniciamos as observações das duas aulas, mas sem o compromisso de utilizar essas primeiras informações como referências da prática desses docentes.

Ocorre que, conhecendo os adolescentes, sabíamos que eles alterariam seu comportamento para "chamar a atenção" ou "chocar" com suas possíveis infrações. Essas atitudes também poderiam alterar significativamente as atitudes/respostas dos professores, mas a partir dessas observações percebemos a necessária existência de um "jogo de cintura" dos docentes, pois somente com muito diálogo e muita paciência é que as aulas podem ser desenvolvidas. Contudo, como dizem os docentes do CASE/SM "cada dia é um dia".

Muitas vezes o aluno que ta privado de liberdade, principalmente, por exemplo, estar no CASE é uma coisa, agora tu vir para sala de aula é outra coisa, muitas vezes, o aluno precisa de atendimento especial, muitas vezes o fator emocional do aluno também fica abalado, e não existe aquela seqüência de tu dizer: hoje eu dei uma aula, amanhã é a outra, cada dia é diferente um do outro e depende das condições psíquicas do nosso aluno, de como ele vai estar pra ti poder dar andamento. (Vênus)

Cada adolescente que freqüenta a Escola, de acordo com a etapa, está desenvolvendo um conteúdo, seja ele nos livros didáticos, em exercícios que a

professora passa no quadro ou traz em folhas de ofício avulsas. Assim o atendimento do professor é realizado de forma individualizada. Os docentes conversam com os alunos de mesa em mesa, explicam as atividades, observam os exercícios anteriores, ouvem as reclamações e irritações provenientes do atendimento da Instituição.

Geralmente numa turma de 6 a 7 adolescentes, que freqüentam uma determinada etapa, 2 ou 3 adolescentes não querem fazer nada em sala de aula, todos os professores buscam sempre conversar para apaziguá-los e cada professor, a sua maneira, procura convencer os adolescentes a fazer as atividades propostas.

Geralmente o primeiro momento, assim, tem alguns não são todos, sempre baixam com resistência, e primeiro momento deles assim é o medo de enfrentar o novo, toda a proposta nova, ele tem medo de fazer, então ele resiste, às vezes baixam a cabeça e custam um pouco a falar e daqui a pouco ele começou a participar sem se dar conta, mas existe uma resistência sim, e a resistência e de não conhecer o novo, o medo de enfrentar o novo deles, sabe? (Vênus)

Os docentes, em várias oportunidades que observamos, têm que convencer os adolescentes sobre a importância da educação e da cultura nas suas vidas. Os docentes, ao perceberem que a motivação dos adolescentes é baixa ou que estão desinteressados por completo da aula, recorrem a exemplos positivos, à esperança de mudança, à valorização da educação formal para a obtenção de empregos qualificados.

A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase que constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que “a escola é boa para eles”, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho. Em síntese, os alunos precisam acreditar no que é dito a eles ou fingir que acreditam e não perturbar os professores e os colegas de classe (TARDIF; LESSARD, 2005, p.34).

Esse processo de “convencimento”, geralmente, surte efeito. Um docente refletindo sobre essa necessidade constante imposta pelos adolescentes considera que essa é uma técnica que eles utilizam para ter atenção sobre eles, pois até aquele momento na escola, a maioria dos adolescentes não tinha pessoas que exigissem ou cobrasse certas atitudes dos adolescentes.

Um dos docentes observados manteve uma postura tranqüila e, ao mesmo tempo, determinada, pois não abriu mão de desenvolver sua aula. Para isso não alterou a voz, não ofereceu nem mais nem menos atenção aos adolescentes, apenas ignorava algumas reclamações mais enfáticas e, em outros, deixava que os adolescentes decidissem o que gostariam de fazer dentro do proposto.

Abaixo segue o trecho das anotações realizadas durante as observações e que exemplificam a situação acima apresentada.

O docente demonstra paciência, calma e atenção constantes. Em momento algum altera o tom de voz com os alunos! *Não que os outros professores o façam, mas mesmo sendo testado pelos adolescentes costuma atende-los pacientemente!* (...) Com a minha chegada, na sala de aula, os adolescentes ficaram agitados, pensei em sair da sala, mas o docente manteve a mesma postura, ignorava o excesso de conversas que tratavam de assuntos referentes às medidas e aos delitos cometidos por eles, cenas de exibicionismo. Independente das manifestações de alguns adolescentes, o docente continuou com os mesmos exercícios e, aos poucos, os alunos retornaram às atividades (Diário de Campo, 18/ago/2005).

Uma estratégia bastante utilizada pelos docentes é o que se pode chamar de 'ganhar no cansaço'; o adolescente é questionado, inúmeras vezes, sobre a sua falta de disposição e desinteresse; quando o adolescente revela sua fonte de irritação, o docente argumenta que, por essas e outras razões, deve se esforçar para sair da Instituição o mais breve possível e não retornar nunca mais para aquele espaço, considerado pelo adolescente tão desagradável.

O docente sugeriu expor os trabalhos realizados em sala de aula. Um aluno disse que não queria fazer nada, pois estava "de cara com a vida"; o docente comentou que era melhor trabalhar, pois assim o tempo passaria mais rápido se ele se ocupasse. Outro aluno ameaçou sair da sala de aula e foi de certo modo ignorado e acabou retornando para a classe. O docente despendeu muita conversa para convencer o aluno mais revoltado a trabalhar, mas conseguiu. De diversas formas ficou evidente a constante preocupação, por parte do professor, em respeitar o aluno, mantendo uma conduta respeitosa (Diário de Campo, 27/set/2005).

Observamos que um docente adota uma postura severa diante dos adolescentes, em algumas situações de conflito o docente enfrenta-os. O docente não permitia que nenhum comentário maldoso dos adolescentes ficasse sem a devida réplica. No entanto, paralela a essa atitude mais ríspida e autoritária, procurava comover/convencer os adolescentes afirmando que suas exigências em

sala de aula, em relação aos adolescentes, era uma forma de incentivá-los a saírem dessa situação em que se encontravam.

As atitudes de alguns docentes, em sala de aula, evidenciam relativa indiferença com a efetividade de sua prática pedagógica. O docente oferece as orientações básicas aos adolescentes para que possam responder as atividades propostas e mantém-se afastado dos alunos no restante do tempo. Posiciona-se num determinado espaço da sala de aula, onde observa todos os adolescentes; mostra-se à disposição, mas se não for solicitado permanece no local até o término do seu período.

Existem, contudo, aulas que são atrativas e prazerosas, segundo a declaração dos próprios adolescentes e de alguns docentes, de maneira que não existem tumultos, indisposições ou provocações por parte dos mesmos, uma vez que, não frequentar essas aulas é considerado mais punição do que um benefício. Esta situação se aplica, especialmente, aos componentes curriculares de caráter mais prático.

*Não, realmente na (**componente curricular**) eles vêm porque gostam, né, eles têm realmente uma paixão pela prática, tanto do futebol como no voleibol, eles vêm assim com bastante interesse.*

No início das nossas observações, em agosto de 2005, acompanhamos o processo de aposentadoria de um docente e a chegada do novo professor que iria ocupar sua função. Esta foi uma oportunidade única, pois não havíamos presenciado esse tipo de situação, anteriormente, no CASE/SM. O docente que estava saindo permaneceu três semanas, aproximadamente, na escola. Nesse período, fez algumas recomendações ao colega para o bom andamento das aulas.

A partir das conversas informais com o docente que estava se aposentando e com o que estava ingressando na instituição, constatamos que o primeiro estava passando 'dicas' entre elas: não deixar objetos cortantes ou perfurantes à disposição dos alunos; num eventual sumiço de algum objeto, esse deveria ser encontrado de maneira que nenhum adolescente fosse acusado, deixando que a responsabilidade fosse assumida implicitamente pelo responsável; cuidado com a linguagem que os adolescentes apresentam no CASE/SM, pois o mau uso delas poderia acarretar constrangimentos ao docente; a sugestão de gravuras, enfim, de materiais que poderiam ser utilizados em sala de aula. Quando questionado sobre essas orientações, comentou que seria mais fácil se na época em que ele tivesse iniciado

sua trajetória na Instituição existisse alguém que o orientasse sobre esses e outros aspectos.

Ainda, a partir das observações em sala de aula², percebemos que as aulas seguem certa rotina. Os docentes se encaminham para as respectivas salas com todas as pastas dos adolescentes que contém, em cada uma, o material didático dos adolescentes, pois esses não sobem para os dormitórios com os cadernos, canetas e lápis; os docentes aguardam a chegada dos adolescentes que descem a partir do toque do sino da Escola, avisando o início e o término das aulas. Dependendo do dia, a chegada pode ser conturbada ou não, os adolescentes se encaminham para as classes.

Com a chegada dos adolescentes, pois pode ser que nenhum adolescente venha para a aula, os docentes iniciam as atividades entregando o material que será trabalhado naquele dia. Os docentes permitem aos adolescentes que tenham aproximadamente 15 minutos de indisposição ou até mesmo desinteresse nas atividades propostas na disciplina. No entanto, passando esse período de 'adaptação', os docentes ignoram as reclamações ou indisposições dos alunos aceitando suas recusas ao trabalho, continuam as atividades com os demais que demonstram interesse e com o passar do tempo, os alunos indispostos, sentem-se excluídos e solicitam atividades para participarem das aulas.

Apresentamos um trecho que retrata as indisposições e as tentativas dos adolescentes em gerar pequenos conflitos com os docentes.

Dos quatro alunos na sala de aula, um estava fazendo atividade. O segundo foi convencido pela professora a fazer uns pequenos retoques no material anterior. O terceiro aluno falou agressivamente que não gostava de fazer a atividade que a professora iria sugerir e, também, não gostava que mexessem no material (pasta) dele. A professora na hora largou a pasta na mesa dele dizendo: "Eu não ía mexer, iria entregar pra ti mexer nela". A professora mantém uma conversa amigável e descontraída com os alunos. Falou o quê seria realizado na semana que vem. Pediu para que os guris a ajudasse nas próximas atividades. Um adolescente retrucou: "eu não ajudo nada! (Protocolo de Observações).

Em geral, os professores trabalham com os livros didáticos, retomam o último conteúdo trabalhado em sala com os adolescentes, inspecionando os cadernos ou

² Após o período de observação em sala de aula, mantivemos as observações nos demais espaços físicos da escola. Situação que nos permite afirmar que as ações iniciais, desenvolvidas pelos docentes e adolescentes antes de ingressarem em cada sala de aula apresentaram certa rotina.

solicitando oralmente as informações aos alunos e decidem se é necessário dar continuidade ao conteúdo anterior ou passar para um próximo conteúdo.

Difícilmente o docente faz uma explicação coletiva, pois apesar dos adolescentes estarem na mesma sala, cada um está numa determinada Etapa e, conseqüentemente, num determinado conteúdo da disciplina. Isto é comum às Etapas 3 e 4, sendo que nas Etapas 1 e 2, o docente ministra aulas para todos os alunos sobre o mesmo conteúdo nos diferentes componentes curriculares.

As turmas são de 5ª/6ª série ou 7ª/8ª ou mais recentemente o Ensino Médio (1ª série). Sendo que dentro de uma sala temos alunos iniciando a 5ª série, outros mais adiantados, outros na 6ª e assim por diante. As atividades devem ser planejadas individualmente observando o progresso, o interesse, as habilidades de cada um. (Netuno)

De um modo geral, os docentes que ministram aulas nas Etapas 3 e 4, apresentam semelhanças no desenvolvimento das aulas. Percebemos a recorrência do uso do livro didático. Os adolescentes são orientados, após receberem algumas breves explicações do professor, a resolverem os exercícios propostos pelo livro nos seus cadernos. Outros recursos didáticos bastantes utilizados são as folhas fotocopiadas, o quadro de giz, cartolinas, dicionários, lápis de cor e material para recorte e colagem.

Das quatro salas de aulas de que dispõe a Escola, apenas uma apresenta uma diversidade de trabalhos colados na parede que remetem ao alfabeto e aos números. Não presenciamos, por parte deste docente, a utilização de livros didáticos. O docente seleciona exercícios e atividades e os entrega em folhas mimeografadas ou fotocopiadas. De acordo com o interesse dos alunos, trabalha com a redação de cartas, de bilhetes, de mensagens, já que os adolescentes gostam de enviar essas correspondências aos familiares, amigos e namoradas.

A utilização do livro didático não é, necessariamente, um problema, no entanto, dificultou nossas observações por que não pudemos diagnosticar em que medida esses docentes planejam sua aula ou apenas seguem a seqüência didática estabelecida pelo livro.

Quando questionamos sobre os planos de trabalho os docentes definem seus planejamentos a partir do que os adolescentes têm interesse em discutir.

Eu faço... justamente, eu faço meus planos assim ó: eu procuro conversar bastante com eles em aula, eu procuro ver quais são os interesses deles, eu trago... eu penso um trabalho antes de trazer o trabalho, converso pra ver o interesse, né, eu procuro sempre planejar as minhas aulas de maneira que

tenha... eu não preparo minha aula: “Ah, hoje eu vou fazer isso”, eu procuro fazer uma aula que tenha interesse da maioria deles. (Júpiter)

Entendemos as revisões de conteúdos como uma necessidade, por parte dos professores, em saber quais as últimas atividades desenvolvidas pelos adolescentes em sala de aula. Das observações realizadas constatamos três momentos de revisão como maneira de fixar a aprendizagem, em outro caso, a aula toda foi dedicada à revisão de conteúdos com vistas ao dia da prova de supletivo que se aproximava e alguns adolescentes iriam participar da avaliação. Na aula de Informática, por exemplo, o docente revisou as atividades que foram trabalhadas anteriormente, pois para a realização das atividades propostas nesta aula, os adolescentes solicitaram a revisão dos comandos que foram ensinados em aulas passadas.

Na primeira etapa das observações, percebemos uma prática comum entre alguns docentes, iniciavam as aulas trazendo alguma mensagem que, metaforicamente, exemplificava situações vivenciadas em momentos de descrença, de fragilidade, de ausência de caráter. Os docentes, por sua vez, não discutiam as mensagens, liam-nas em voz alta, mas deixavam que o silêncio ou poucos comentários, quando existiam, por parte dos adolescentes concluíssem a atividade. Essa prática iniciava os trabalhos daqueles dias, mas não se relacionava com as demais atividades propostas pelo docente. Contudo, na segunda etapa das observações, nas quais tínhamos o Protocolo, não presenciamos nenhum tipo de atividade relacionado a este momento como havíamos observado anteriormente.

Uma prática que se manteve foi a existência de dois Coordenadores de Turno, função delegada aos dois docentes, do sexo masculino, de Educação Física. Esses docentes desempenhavam atividades como a realização da chamada em todas as salas de aula; suporte aos docentes que estavam ministrando aulas e necessitassem, eventualmente, de materiais de apoio ou que precisassem ser substituídos por alguns instantes; entrega e recolhimento da merenda escolar; distribuição, semanal, de livros de literatura para os adolescentes interessados. Os Coordenadores de Turno permanecem nos corredores da Escola à disposição dos colegas, geralmente, ficam acompanhados dos monitores do CASE/SM.

Ainda, durante as nossas observações, não presenciamos a indicação ou a apresentação dos objetivos da aula; os alunos não foram orientados sobre quais os conteúdos iriam desenvolver naquelas aulas e quais intenções das atividades

propostas. Os docentes justificam, implicitamente, essa prática devido a certas peculiaridades; a primeira é de que os docentes nunca sabem quantos alunos terão à sua frente num determinado dia, assim como podem ter, e chegaram a ter, dez adolescentes em sala de aula. Em outro dia, poderá ter dois, três ou nenhum. A cada dia, o docente precisa revisar os cadernos dos adolescentes para saber qual a última aula que o adolescente freqüentou e o quê foi estudado, decidindo assim, qual a continuidade da aula para cada aluno. Se chegar um novo adolescente, o docente precisa verificar, oralmente, quais os conteúdos que o adolescente já havia trabalhado na escola que freqüentou fora do CASE/SM. Isto se faz necessário, pois apesar da secretaria receber o Histórico Escolar do adolescente e encaminhá-lo para a etapa compatível com a última série que consta incompleta no Histórico Escolar, esse procedimento não basta se o docente não verificar os conhecimentos anteriores dos alunos, uma vez que, os adolescentes chegam, muitas vezes, à Escola sem apresentar conhecimentos referentes à série que os documentos comprovaram estar concluída.

Olha, sempre procuro ver, porque aqui como a gente tem muita rotatividade, tu nunca sai, tu tá sempre patinando; hoje mesmo, veio três alunos novos e fui uma sortuda porque eu tive só os três novos, então tá sempre repetindo muita coisa, outros já estão em estágio avançado, mas esquecem, aí tu retoma, então eu avalio e vejo o perfil de cada um, né, eu penso em cada um e vou desenvolvendo um trabalho com essa realidade, porque... é só. (Urano)

No que se refere à metodologia de ensino utilizada pelos docentes, a maioria, utiliza-se de aulas expositivas, apresentam uma breve introdução ao conteúdo e poucos docentes relacionam as atividades com o contexto dos adolescentes ou com atividades práticas do cotidiano. Nas oportunidades em que presenciamos explicações coletivas, constatamos que para alguns docentes faltou conhecimento sobre os conteúdos que estavam ministrando, não aproveitaram os questionamentos realizados pelos adolescentes e, para encerrar um debate, encaminharam para atividades em folhas fotocopiadas.

A maneira como a maioria dos docentes percebe a contextualização do ensino baseia-se no diálogo cotidiano, nos quais os adolescentes demonstram se querem ou não participar da atividade sugerida pelo professor. Todo o conhecimento que os docentes demonstram possuir em seus discursos sobre a realidade dos adolescentes privados de liberdade não é utilizado para problematizar, dialogar ou

oportunizar uma leitura da situação histórica em que se encontram os adolescentes infratores, privados de liberdade.

O controle e a disciplina, aos quais os adolescentes são submetidos, exercem influência considerável sobre a prática dos docentes do CASE/SM. Apesar de alguns docentes considerarem que não se sentem influenciados pelo ambiente são obrigados a conviver com um ambiente fechado, organizado de acordo com os tempos e espaços que a Instituição proporciona, são vigiados constantemente pelos monitores, obrigando-os a manter o disciplinamento que rege o CASE/SM.

Numa oportunidade questionei um docente sobre a ausência de questionamentos, em sala de aula, que fizessem com que os adolescentes refletissem sobre o seu contexto social, cultural, econômico entre outros. A resposta do docente foi de que, muitas vezes, trazer à tona essa problemática social em sala de aula pode gerar revoltas e conflitos, pois os adolescentes encontram-se bastante sensibilizados com a sua condição social. Portanto, a necessária “contextualização”, tão defendida pelos docentes pode ser considerada, nesse espaço pedagógico, como provocação ou incitação à violência. Os adolescentes internados são suficientemente abalados pela sua condição de privação de liberdade, a revolta ou a insubordinação pode ser o resultado negativo de uma tentativa de ‘contextualizar’ a história de vida dos adolescentes em conflito com a lei.

Percebemos que os adolescentes do CASE/SM são bastante motivados a comentar sobre os seus delitos, isto gera uma hierarquia que denota respeito aos mais “experientes”. Curiosamente, nos escritos de Makarenko, uma das atitudes estabelecidas pelo grupo de adolescentes da Colônia Górkki era a de não comentar ou se vangloriar dos delitos cometidos antes de ingressarem na Colônia (CAPRILES, 2002).

Diante de uma turma de adolescentes com idades entre 12 e 18 anos, muitas questões precisam ser consideradas, por mais que sejam sujeitos não alfabetizados no tempo regular, não deixam de ser adolescentes numa fase de afirmações e negações. Os docentes cientes dessas condições buscam incentivá-los seguidamente, seja por um exercício realizado corretamente, seja por uma atividade ou gravura feita com dedicação e boa vontade.

Os adolescentes solicitam correções nos seus cadernos, chamam a atenção dos docentes para suas dúvidas, os docentes circulam bastante nas salas de aula, atendendo os adolescentes de classe em classe. Existem os docentes que

respondem às indagações dos alunos no mesmo lugar em que se encontram e assim permanecem, mas de um modo geral, não deixam de dar as respostas aos adolescentes.

Primeiro os guris gostam de coisa passada no quadro, corrigida no caderno, que era uma coisa que eu já não fazia há anos, que a gente corrigia as atividades que não adianta eu propor uma atividade e não comentar a atividade com eles. Então isso eu tenho que fazer individualmente uma coisa que eu fazia em grupo, que eu acho que rende muito mais, aqui eu não faço uma correção em grupo. Primeiro que cada um faz alguma coisa, dificilmente eu tenho dois alunos que trabalham a mesma coisa (Netuno)

Esses tipos de interações que os docentes estabelecem com os adolescentes são exemplos típicos do que a literatura denominou de “supervisão ativa”. Os docentes movimentam-se em sala de aula, fazem intervenções rápidas diante o comportamento dos alunos e fornecem retroações (TARDIF; LESSARD, 2005).

Os docentes, de uma maneira geral, sensibilizam-se com a realidade dos adolescentes, pois como dissemos, anteriormente, a partir do convívio diário com os adolescentes suas concepções foram modificadas, em virtude de que passaram a entender os percalços dos mesmos. Nesse sentido, preocupam-se em aconselhar seguidamente os adolescentes sobre suas condutas pessoais sem, contudo, adentrar na questão da infração, orientando-os a buscarem alternativas melhores de vida. Esta ‘tarefa’ ocupa momentos diversos da aula, mas encontra-se presente no discurso de todos os docentes.

Os docentes questionados sobre a necessidade de diálogo, imposta pelos adolescentes devido ao seu aspecto emocional e sobre as influências desse aspecto no processo de ensino, concordaram e acrescentaram as seguintes idéias:

Mas me pergunto diariamente se sou importante aqui (FASE), se me necessitam aqui, qual meu papel nesse sistema, nessa engrenagem. Acho que temos apenas um tempo aqui, pois com o passar dos anos vamos nos sucumbindo ao próprio sistema. Nos acostumamos com a dor, a angústia, a “pena” que é o pior dos sentimentos. Temos que ter a sabedoria interior para entendermos o momento exato de sair. (Netuno)

Um dos docentes que observamos demonstrou desprendimento e atenção constantes aos adolescentes. Essa postura era pouco esperada devido a esse docente declarar em diferentes momentos pouca afinidade com os adolescentes infratores. Na sala de aula junto aos alunos, não deixou de ser ríspido e objetivo, mas demonstrou estar atento aos interesses e motivações que cada aluno

apresentou. Quando os adolescentes demonstraram que estavam interessados em aprender, o docente motivava-os a continuar estudando e progredindo de Etapas.

A progressão das Etapas, por sua vez, ocorre a partir de uma avaliação contínua da aprendizagem dos alunos em sala de aula. Durante o período de observações, não contatamos a presença de nenhum registro diário que considerasse os avanços ou as dificuldades manifestadas pelos alunos, sendo que, reconhecemos a existência dos Pareceres Descritivos realizados trimestralmente.

As aulas eram encerradas pelo tempo que se esgotava; não identificamos a prática de revisão das atividades trabalhadas. Em algumas oportunidades, os adolescentes solicitaram jogos pedagógicos para ficarem jogando até a troca dos docentes, mas tudo é orientado pelas condições que a aula apresenta.

As aulas finais dos turnos da manhã e da tarde são as de Educação Física, desenvolvidas por dois docentes, alternadamente. A partir das 11 horas da manhã e das 17 horas da tarde. Dez adolescentes, selecionados a partir de um escala, descem dos dormitórios, localizados no segundo andar, para a quadra poliesportiva.

O conteúdo desenvolvido nas aulas de Educação Física é o futebol, pois de acordo com os docentes é desporto preferido dos adolescentes, que se recusam a aprender uma nova modalidade esportiva. Ainda nas primeiras observações, percebemos que o Protocolo de Observação não serviria como instrumento de coleta de informações, pois os docentes ministravam sempre o mesmo conteúdo: futebol. As orientações iniciais referiam-se à divisão da turma em dois times, não havia nenhuma revisão de atividades, o papel do docente confundia-se com a do árbitro (marcar faltas, laterais, escanteios) e de vez em quando minimizar algum conflito entre os adolescentes.

Não observamos a prática de aquecimento ou alongamento, no início ou no término de cada aula. A saída é condicionada a uma fila, quando o docente recolhe a bola, os adolescentes saem em disparada para a escada, que encaminha para os dormitórios no segundo andar da Instituição, sinalizando o final da aula³.

³ No ano de 2006, com a implantação do Ensino Médio com caráter experimental, os docentes de Educação Física propuseram um projeto de voleibol, que segundo os docentes teve bastante aceitação por parte dos adolescentes.

6.4. Que aspectos principais caracterizam as práticas pedagógicas dos docentes do CASE/SM?

Para respondermos a essa questão revisamos várias vezes a leitura dos trechos das entrevistas em que os docentes identificam como práticas pedagógicas características desse contexto de ensino.

Após o período em que estivemos inseridos na Escola Humberto de Campos, constatamos que uma dificuldade do coletivo de docentes dessa Escola é definição sobre o significado de uma escola no CASE/SM. Dito de outra maneira, os docentes posicionam-se no limiar, entre o diferente e o comum.

Algumas vezes a escola do CASE/SM não é nada mais do que uma escola regular como as demais escolas do Estado, o que de fato ela é. Em outras falas, os docentes imprimem o discurso de uma “escola diferente”, uma “escola que possui práticas diferenciadas”; para exemplificar trazemos em destaque a fala de dois docentes questionados sobre a existência de características próprias/específicas da docência no CASE/SM:

*Sim porque um aluno que vem com várias dificuldades? Que não tem limites né? **Apesar de que nas escolas normais lá fora a gente também encontra alunos que não tem limites**, que muitos no futuro podem vir parar aqui, mas que aqui é diferente. Tem falta de regras, falta de limites, falta de amor de uma família, muitos têm ausência do pai ou da mãe ou não tem mais pai e mãe. Vivem numa sociedade no limite da droga. Então por isso que a gente tem que... **tem características diferenciadas**. Eles apresentam várias características que são diferentes. (Marte)*

*Ah, com certeza, com certeza. Professor aqui tu tem que ter assim... primeiro quando tu fechar aquela porta tu tem que esquecer todos os problemas **como qualquer outra escola**. Mas primeiro tu tem que se sentir bem na escola, né, tem que ta motivado e, antes de tudo, **sem medo, sem medo, tratar eles realmente como alunos**. E aí fica fácil, e bastante equilíbrio, bastante tolerância, eu acho que é isso. (Terra)*

Como grifamos nas falas, as diferenças que os docentes estabelecem são encontradas também nas demais escolas. Desse modo, consideramos que a especificidade da docência no CASE/SM encontra-se nas estratégias que os docentes elaboraram ao longo dos anos exercendo a docência na Escola e que atendem, simultaneamente, duas exigências: as formalidades/regras da Instituição CASE/SM e os interesses (ou falta deles) dos adolescentes.

A privação de liberdade demarca várias especificidades que precisam ser consideradas, entre elas: os comportamentos, os espaços permitidos para serem

ocupados, o número de adolescentes que podem ser reunidos numa mesma sala sem representar perigo aos docentes e à monitoria. A separação dos adolescentes que cometeram atos infracionais graves, daqueles que cometeram atos infracionais leves.

O ser docente na Escola do CASE/SM exige uma visão desprovida de preconceitos e consolidada em ações práticas. Alguns procedimentos são adotados, entre eles, não encarar o adolescente infrator como um perigo ou uma ameaça pessoal, que está prestes a cometer algum ato violento, uma vez que o docente que demonstrar medo ou insegurança não se manterá por muito tempo na Instituição; não questionar o adolescente sobre a natureza do delito que praticou; não expor a forma física com roupas inadequadas; manter a porta da sala de aula aberta para a segurança dos docentes e dos adolescentes.

No que se refere ao disciplinamento dos adolescentes, a Escola possui critérios bem claros, expressos nas suas regras de convivência: o adolescente que não apresentar comportamentos compatíveis com as regras estabelecidas, inicialmente é advertido verbalmente pelo próprio professor; caso isto venha a ocorrer novamente, é registrada uma ocorrência pela direção ou pela orientação educacional, a qual é encaminhada ao Chefe de Equipe da monitoria; por fim, a última atitude tomada pelo CASE/SM é a suspensão do aluno, que poderá ser de um a três dias.

Apesar da existência desse regramento, raramente observamos os docentes recorrerem a essa última atitude, por duas razões: a maioria dos adolescentes melhora suas atitudes com as primeiras providências tomadas e os docentes, através do diálogo e do incessante convencimento, persuadem o adolescente a não se rebelar, pois prejudicaria a si mesmo, tomando punições desnecessárias, entre elas, a perda da saída da Instituição, nos finais de semana.

Essa prática é recorrente entre os docentes da Escola, ou seja, os docentes procuram não recorrer ao regramento da Escola e do CASE/SM para punir ou penalizar os adolescentes, pois os docentes assumem que seu papel na Escola é de educar os jovens e não de puni-los, sendo que para essa função bastam os funcionários do CASE/SM. Os docentes assumindo este posicionamento de educadores julgam estar se distinguindo dos monitores do CASE/SM, responsáveis pelo cumprimento das medidas sócio-educativas.

Desse modo, os docentes são mais flexíveis aos interesses dos alunos do que seriam em outras escolas regulares que já atuaram, sujeitando-se às indisposições dos mesmos, buscando convencê-los, aos poucos, da importância dos estudos, do conhecimento e da escola. Não é permitido questionar sobre os delitos cometidos pelos adolescentes, mas a maioria dos adolescentes não se constrange em revelar suas trajetórias de vida, sejam elas repletas de infrações ou infrações circunstanciais que acabaram culminando com a internação. Quando os adolescentes se expõem, os docentes procuram orientá-los de maneira que eles repensem suas atitudes e objetivos de vida.

Apesar dos docentes terem profundo conhecimento sobre os motivos pessoais que levaram os adolescentes a ingressarem num mundo de ilegalidade e de infrações, ainda assim, planejam aulas que não consideram o contexto e a cultura dos adolescentes.

Uma das práticas que exemplificam nossa constatação foi a utilização de frases infantis e pouco relacionadas ao vocabulário dos adolescentes que um docente utilizou para explicar o conteúdo conceitual 'pronomes' a adolescentes de 14 ou 15 anos. O docente utilizou-se de frases de teor infantil e feminino, desconsiderando, numa certa medida, a possibilidade de adotar expressões que se identificam com adolescentes.

A maioria dos docentes não mobiliza os conhecimentos prévios dos adolescentes para a elaboração das aulas, fato que consideramos fundamental para discutir educação, humanização e socialização ou ressocialização como a Instituição define sua função.

Convém destacar que, diante dessa prática comum à maioria dos docentes, acompanhamos algumas ações pedagógicas que valorizavam o histórico dos adolescentes no intuito de problematizar, discutir e reconstruir o significado do ser adolescente infrator.

Uma das soluções adotadas pelos docentes é o estabelecimento de um forte vínculo afetivo, no sentido de fazer com que os alunos sintam-se valorizados como seres humanos, desse modo, o atendimento individualizado é tido como uma possibilidade de atender às necessidades dos adolescentes.

Então pra sensibilizar ele (adolescente) como alguém que tem sentimentos bons, aquelas coisas de carinho, de humanidade, até digamos assim de cumplicidade com eles mesmos que eles têm lá dentro, que não deixa de ser aquilo que pra mim é o bom, que é o fato de eu talvez até encobrir o outro pra que ele não

ganhe uma medida, digamos, entendeu? Isso de certa forma é humanidade (riso), pra mim, tá entendendo? Porque tem uma situação que se constrói lá dentro, não há como, não existe como, dentro da minha concepção, tu conseguir desenvolver algo que não toque, sem sensibilizar esses guris (Mercúrio)

A correção de cadernos que os adolescentes tanto solicitam é uma maneira que os docentes encontram de incentivá-los, de valorizar sua capacidade cognitiva, de motivá-los a continuar os estudos quando saírem da Instituição. Outra estratégia elaborada pelos docentes é solicitar auxílio ao adolescente desinteressado nas atividades atribuindo-lhe um papel de aluno-monitor, auxiliando na confecção de materiais que o docente estaria, estrategicamente, sendo incapaz de concluir sozinho.

Incentivos aos bons comportamentos são bastantes freqüentes, pois o fato do adolescente estar apresentando bons comportamentos e boas atitudes contribui para a progressão da medida e, conseqüentemente, com a saída do adolescente do CASE/SM.

6.5. Que saberes/conhecimentos são mobilizados/declarados no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas?

A partir da análise dessa questão de pesquisa percebemos que a origem das respostas produziu duas situações distintas. Diante dos instrumentos utilizados e da natureza de cada categoria sobre Saberes/Conhecimento obtivemos dois tipos de informações, as quais denominamos ‘Saberes Docentes’ mobilizados e ‘Saberes Docentes’ declarados.

Os ‘Saberes Docentes’ mobilizados referem-se às informações obtidas a partir da observação das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. Foram saberes/conhecimentos manifestados pelos docentes durante a prática pedagógica, observados e anotados pela pesquisadora.

Os ‘Saberes Docentes’ declarados foram provenientes, predominantemente, das questões 9; 10; 14; 15; 17; 18; 19 das entrevistas realizadas com os professores, que não necessariamente encontraram recorrência nas práticas pedagógicas dos docentes.

Desse modo, nesse primeiro momento, apresentamos os blocos de categorias que resumem as aproximações entre as diferentes tipologias estudadas, devidamente justificadas no Capítulo 1 dessa dissertação, declarando de quais instrumentos se originaram estes saberes/conhecimentos dos professores do CASE/SM.

*BLOCO DE CATEGORIAS I – ‘Saberes da Formação Profissional’ (Tardif);
‘Saber das Ciências da Educação’ (Gauthier);
‘Conhecimento pedagógico geral’ (Shulman);
‘Saberes da docência – saberes pedagógicos’ (Pimenta)*

▪ Saberes/Conhecimentos Declarados

A partir das observações em sala de aula não foi possível identificar momentos de manifestação desse saber/conhecimento. No entanto, a partir das entrevistas surgiram algumas considerações referentes à formação profissional, aspecto que compete a esse bloco de categorias.

Diante da questão de como os docentes avaliam a formação inicial, dois declararam que não foram preparados, na Universidade, para atuar em escolas

inseridas em instituições prisionais; 2 docentes perceberam que a formação que receberam não é compatível com espaço que atuam no momento, ambos buscaram alternativas para trabalhar de acordo as necessidades postas pelo contexto educativo que trabalham; 1 docente constatou que a formação acadêmica, de sua época, preparava os futuros professores somente para a realidade das classes mais abastadas, prática que resultou na formação de professores preconceituosos, não abertos à mudança e acomodados. Ainda referente à Universidade, 1 docente declarou que faltaram referenciais para a prática pedagógica.

A formação inicial forneceu alguns conhecimentos teóricos, mas somente o exercício da docência possibilitou, através de erros e acertos, o aprendizado efetivo do que é ser professor.

Apresentamos a seguir alguns trechos das entrevistas que exemplificam a avaliação que os docentes fazem a cerca de suas experiências nos cursos de formação inicial.

Eu acho que a minha formação inicial foi reconstruída e cada vez eu vejo mais que as minhas concepções que eu tinha até então, cada vez eu vejo mais que isso, que é importante. A gente estuda a teoria, uma teoria que diz o que é preciso na infância e na adolescência e a gente reforça assim na prática que realmente teve a ausência de algumas coisas que são importantes e que precisa agora trabalhar isso. (Marte)

A formação acadêmica do meu tempo e acho que ainda hoje é programada (conteúdos, currículo, estrutura toda) para os educadores trabalharem com a classe média, alta. (Netuno)

Bom, na universidade nós não temos uma preparação pra este tipo de escola, assim, prisional, (...) aí é uma coisa que tu tem que ter já, tu tem que ser desprovido, tem que ter certo desprendimento (...) quando tu tá na universidade, jamais tu vai pensar que tu vai trabalhar num presídio, tu nem pensa nisso. (Terra)

Essas manifestações sobre os cursos de formação inicial que os professores expressam são pertinentes. Para GAUTHIER (1998), os saberes da ciência da educação não são saberes que auxiliam diretamente no ensino, mas contribuem para que o docente conheça de uma forma ampla “as facetas do seu ofício”.

Os docentes pesquisados também manifestam a existência desses saberes/conhecimentos em seus repertórios quando se referem às teorias de ensino e de aprendizagem adquiridas nos cursos de formação ou em situação de trabalho.

Eu já estudei muito durante o curso de Pedagogia, Construtivismo, depois eu fiz uma Especialização nessa área do construtivismo. Depois eu sempre trabalhei mais direcionada a essa tendência mais progressista, mais construtivista e eu acho que é por aí mesmo. (Marte)

(...) aí que eu fui entender que eu tava muito próxima de Hildebrandt⁴, sem saber e que é uma concepção que a gente pensa: ah! Isso é ultrapassado. Isso não entrou na escola ainda!! A maioria das escolas e dos professores, quando falam nessa possibilidade, o que vem logo na cabeça é que, bom, e aí cadê os atletas? Tu vai trabalhar com o mundo, com aquilo que é vivido por eles, que vem deles, onde é que fica a técnica? Mas a escola não é o lugar da técnica, entendeu? Não a escola. Na escola ele tem que aprender realmente a jogar um vôlei, um handebol, porque precisa ser como escovar os dentes” (Mercúrio)

Os docentes constroem muitos conhecimentos a partir da realidade vivenciada, a partir dos conflitos e dilemas enfrentados, superados ou não, na sua prática pedagógica cotidiana. Diante das experiências positivas, oriundas da implementação de teorias ou abordagens nos processos de ensino, os professores as validam, tomando para si, incorporando como parte do seu modo de agir profissional.

Ainda considerando os saberes/conhecimentos da formação profissional, constatamos que os espaços/tempo de formação continuada, uma das possibilidades que os docentes possuem de ampliar os conhecimentos/saberes acerca da sua profissão, são restritos. A maioria dos docentes participou do curso de capacitação realizado em Porto Alegre/RS, devido a uma exigência da Secretaria Estadual de Educação aos docentes que atuam nas escolas da FASE/RS. Contudo, foi um dos únicos momentos, citado pelos docentes, que supriu, em parte, algumas necessidades nunca antes debatidas.

Um docente declarou que, durante o período que lecionou no CASE/SM (8 anos), o curso de capacitação para docentes da FASE/RS foi o segundo encontro de formação para professores atuantes nesse tipo de instituição. Acrescentou que a escola enfrenta dificuldades em participar de cursos de formação devido à resistência do CASE/SM em liberar os professores para essas atividades, por considerar que a Escola não pode cessar as atividades.

Apesar de toda a experiência, acumulada tanto nas escolas anteriores quanto no CASE/SM, os docentes sentem-se frágeis, frustrados, intimidados e pouco confiantes do papel que desempenham junto aos adolescentes em conflito com a lei.

Entre tantas possibilidades, consideramos que um dos fatores que não permite aos docentes encararem o espaço de trabalho como um espaço formativo está na impossibilidade de se perceberem formadores. Ou seja, ainda se vêm

⁴ Reiner Hildebrandt Professor alemão que junto a R. Laging (1986) propôs uma metodologia de ensino para Educação Física em Concepções Abertas no Ensino da Educação Física.

como profissionais incapazes de criar soluções sobre suas próprias experiências docentes. Percebemos, com a realização das entrevistas, a capacidade de interpretação e de reflexão desses professores acerca da sua práxis profissional, mas ainda assim, mostram-se distanciados dos conhecimentos/saberes provenientes dos cursos de formação.

*BLOCO DE CATEGORIAS II - 'Conhecimento do currículo' (Shulman);
'Saberes curriculares' (Tardif);
'Saber curricular' (Gauthier).*

▪ *Saberes/Conhecimentos Declarados e Mobilizados*

Orientado-nos pelo que descrevem os autores sobre essa categoria emergem questões relativas aos discursos, aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos. A instituição escolar, por sua vez, diante dos saberes sociais seleciona aqueles, que julga pertinente, como modelo da cultura e da formação.

No entanto, constatamos que os discursos presentes na Escola são tão diversificados, quanto as práticas. Cada professor desenvolve sua disciplina de acordo com suas idiossincrasias. Assim, nesse primeiro momento, apresentaremos constatações de acordo com as observações realizadas em sala de aula.

No que se referem aos conteúdos e métodos, observamos que alguns docentes costumam transitar entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Diante dos conteúdos conceituais mínimos, dos objetivos gerais e dos específicos a serem desenvolvidos em cada etapa, registrados nos Planos de Estudos; os professores, na sua prática pedagógica, transformam os conteúdos conceituais em conteúdos procedimentais, ou seja, os docentes dão ênfase às atividades ditas práticas, os alunos constroem materiais, elaboram jogos pedagógicos, realizam palavras-cruzadas, elaboram objetos artísticos, enfim atividades que não necessariamente discuta fatos, idéias, conceitos ou fenômenos. Os docentes consideram que uma aula que valorize somente os conceitos (pertinentes a cada componente curricular) não atende, de maneira satisfatória, aos interesses dos alunos.

Observamos, dessa maneira, professores propondo atividades como a composição de cartas, bilhetes, artesanato, cartazes, jogos, atividades expressivas como estratégia para superar as constantes rejeições dos alunos às atividades tradicionais, mas também, utilizando as brechas que os adolescentes fornecem quando dizem o quê querem aprender ou fazer em sala de aula. Contudo,

entendemos que muitas práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola, apesar de bem sucedidas, segundo os próprios professores, ainda são de entendimento pessoal do docente, ou seja, essas práticas permanecem ocultas por não serem explicitadas aos demais colegas.

A dinâmica imposta pela contínua alteração do grupo de alunos, os diferentes níveis de aprendizagem, a impossibilidade de uma seqüência lógica entre os conteúdos desenvolvidos ao longo do semestre letivo, faz com que os docentes não tenham previsão e conhecimento sobre eficiência de suas práticas pedagógicas.

Esses fenômenos de rotinização e improvisação da ação ajudam bastante a refletirmos sobre a natureza da relação dos professores com os programas. Com efeito, os programas oferecem um quadro que rotiniza a ação cotidiana, imprimindo-lhe orientações, durações, objetivos, etc. Ao mesmo tempo, porém, esse quadro necessita constantemente de uma adaptação por causa das exigências situacionais e experimentais vividas pelos professores (TARDIF; LESSARD, 2005, p.221).

Por outro lado, observamos práticas pedagógicas de docentes que se restringem, sobremaneira, aos conteúdos conceituais que, nem a adoção de recursos didáticos diferenciados, amplia a sua possibilidade de considerar a construção, em sala de aula, de situações significativas de aprendizagem oriundas de valores, comportamentos ou atitudes.

No que tange os recursos didáticos utilizados em sala de aula, o uso do livro didático foi a ferramenta mais recorrente nas práticas pedagógicas dos docentes, principalmente, nas Etapas 3 e 4.

Em relação a essa constatação perguntamos aos docentes, na entrevista estruturada (questão 17), sobre os materiais didáticos que eles utilizam e a importância dos mesmos para a aprendizagem dos alunos. As respostas que obtivemos foram livros didáticos, vídeos, lápis coloridos, Cd, quadro, giz. E, um dos docentes, no trecho da entrevista que destacamos, justificou a utilização dos livros didáticos da seguinte maneira

Nem sempre as mais inovadoras são as que os guris mais gostam, ou melhor ensinam. Vídeos devem ser, preferencialmente, novos atualizados e extremamente interessantes sobre animais, ambientes aquáticos ou terrestres, corpo humano, sexualidade, drogas.... Adoram jogar, especialmente quando sabem respostas (...) caso contrário tendem a desistir e começar outro. Coisa estranha, mas eles gostam de escrever no caderno, copiar, resolver cálculos, encher páginas começar e terminar um livro didático, por exemplo. Usar fórmulas para resolver problemas e depois comentam com colegas e monitores sobre as mesmas. (Netuno)

SHULMAN (1987) define o conhecimento do currículo como o controle de materiais e de programas que servem como 'ferramentas' para os professores. Desse modo, o reconhecimento das condições do contexto de ensino que favorecem ou inibem os esforços dos docentes deve ser considerado uma manifestação dos saberes/conhecimento do currículo. No trecho da entrevista de dois docentes, essas considerações evidenciam-se.

Dispomos de pouco espaço, pouco material, pouco tempo, tudo pouco. Não temos laboratórios para as aulas de Ciências, física, química; Não podemos fazer passeios para estudo, observação. Trabalhamos com livros didáticos, algum vídeo, aulas expositivas, explicativas, conseguimos um DVD sobre o corpo humano que os gurus gostaram muito (Netuno).

eu trabalho, como eu já falei, muito com a questão lúdica, então eu uso bastante tinta, lápis colorido, muita música, CD, DVD, trago musicais, procuro trazer sempre essas músicas que rodam bastante, que eles ouvem bastante nas rádios, que já tem essa familiaridade, aí, e vejo o que é possível. Então, é basicamente isso, aqueles materiais de apoio: quadro, giz, xérox, porque a gente não tem livro didático, então eu faço muito xérox, bastante montagem daquilo que eu acho que eles vão gostar, que eu posso desenvolver o conteúdo (Urano).

No que se refere aos objetivos da instituição, a partir de algumas questões da entrevista (11, 12, 13) buscamos informações sobre quais seriam os objetivos da educação em instituições como o CASE/SM, as respostas apresentaram variações, mas as reunimos de acordo com o foco evidenciado nas respostas. Para três docentes o foco está na ressocialização, na reeducação, no resgate do tempo de escolarização e da autoconfiança. Para quatro docentes, os objetivos devem se ater em cobranças, exigências, imposição de limites e de respeito, atitudes que faltaram na educação dos adolescentes. O aprimoramento do conhecimento dos adolescentes, para dois docentes, é o foco principal da educação.

Disciplina, aquilo que eu sempre digo, o foco é manter eles sempre focados ao trabalho, né, com limites, que é uma coisa difícil, conquistando eles pela amizade, o professor tendo muito equilíbrio, mas cobrando, sempre cobrando, sempre exigindo (Terra).

A escola, ela sempre visa essa questão do conhecimento, e torná-lo um pouco melhor, né, ou fazer com que eles tenham uma outra conduta como pessoa e como ser humano e esse é o trabalho da escola, que ela acredite na recuperação, que tu acredita que pode tornar aquele ser humano melhor mesmo, e é o conhecimento que transforma (Urano).

Resgatar a autoconfiança de que eles são capazes e podem educar-se; (falo principalmente dos analfabetos). Cada um tem seu próprio tempo para aprender. Resgatar o tempo de escolarização (na maioria dos casos os gurus estão com a idade mais avançada do que a série em que normalmente estariam). O processo

educativo deve ser capaz de apontar-lhe alternativas de convivência social coerentes, diferentes das que o guri vem ou vinha vivenciando (Netuno).

Dos docentes que responderam diretamente essa questão (5 docentes), apenas um negou que a ressocialização seja uma meta considerada pelo coletivo da Escola.

BLOCO DE CATEGORIAS III - 'Conhecimento do conteúdo de ensino' (Shulman);

'Saber disciplinar' (Gauthier);

'Saberes disciplinares' (Tardif);

'Saberes da docência - o conhecimento' (Pimenta)

▪ *Saberes/Conhecimentos Mobilizados*

A partir das observações realizadas nas salas de aula, presenciamos a manifestação explícita desse saber/conhecimento. Pois as aulas são regidas pela existência de conteúdos que precisam ser desenvolvidos para que ocorra o processo de ensino. No entanto, a situação inquietante foi a maneira como os conteúdos foram apresentados.

Considerando que, de acordo com os autores, os professores não produzem esse tipo de saber/conhecimento, mas que o extraem do conhecimento produzido por cientistas e pesquisadores para ensinar. O docente deve manter-se atualizado diante da produção teórica da área e, concomitantemente, possuir uma ampla educação que possibilite a definição das novas aprendizagens com vistas à produção de novos conhecimentos. Para SHULMAN (1987), o conhecimento do conteúdo apresenta-se como uma característica central da base de conhecimento de ensino.

Em algumas aulas presenciamos a falta de conhecimentos acerca do próprio conteúdo que os docentes estavam ministrando. Os docentes forneceram explicações superficiais e equivocadas⁵, quando os adolescentes mostraram-se interessados no conteúdo proposto, foram ignorados e orientados com respostas evasivas. A estratégia utilizada, nessas situações, foi instruir os adolescentes a

⁵ Uma ressalva se faz necessária nessa afirmação. A formação inicial da pesquisadora é em Educação Física, portanto, o domínio efetivo do docente sobre os conteúdos a serem desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares, não pode ser inferido mais amplamente. No entanto, os conteúdos desenvolvidos na Escola são referentes ao Ensino Fundamental, nesse sentido, em duas situações distintas, observamos dois docentes fornecerem explicações equivocadas, as quais a pesquisadora pôde identificar como momentos de falta de conhecimento ou preparação para o desenvolvimento da aula.

resolverem os exercícios nos livros didáticos ou nas folhas fotocopiadas, encerrando um momento favorável para o processo de ensino.

Apesar da existência de recursos didáticos, alguns docentes se limitaram a desenvolver aulas expositivas que apresentavam poucos elementos explicativos. Em duas situações distintas, observamos a iniciativa de dois docentes na proposição de uma temática que propiciou o desenvolvimento de conteúdos específicos de cada componente curricular. Os docentes iniciaram a aula questionando os adolescentes sobre os conhecimentos que possuíam e suas interpretações; apresentaram o histórico e o contexto em que foi construído o TANGRAN; instigaram os adolescentes a construir possibilidades de figuras e, por fim, entraram nas especificidades dos componentes.

Não observamos a recorrência dessas ou de outras iniciativas dessa natureza na Escola. Os docentes, conscientes ou não das suas práticas, não propiciam um ambiente de debates, de discussão. Percebemos que o processo de ensino está cada vez mais condicionado às dificuldades dos adolescentes. Os docentes após se desgastarem tentando convencer os adolescentes da importância dos estudos, não trazem para si a responsabilidade e o entusiasmo sobre o que estão ensinando.

Dois docentes, diante do questionamento sobre as peculiaridades (progressão das etapas e das avaliações) do processo de ensino desenvolvido na Escola do CASE/SM, forneceram elementos para refletirmos sobre a lógica que envolve a definição do nível de exigência dos conhecimentos, tanto dos docentes quanto dos adolescentes.

(...) quando a gente discute a Educação a gente tem um mínimo de conhecimento cognitivo que se deveria possibilitar, mas as professoras possibilitam, ou pensam estar possibilitando, só que se elas forem exigir da mesma forma, não sei como elas te responderam, mas se elas forem te responder, exigir desses gurus da mesma forma, por exemplo, como a professora do CASE de português ou a professora de matemática do CASE como se exige, eles não sairiam de lá, nem com ensino fundamental (Mercúrio).

(...) E fazer esse tempo que eles estão aqui que, às vezes, eles saem e terminam o Fundamental mesmo, na realidade, nós, que terminar o nosso Fundamental não é terminar o mesmo Fundamental lá da escola normal de um ano inteiro, mas esse Fundamental que eles terminaram, além deles aprenderem alguma coisa nesse Fundamental eles saberem que eles conseguiram terminar o Fundamental por conta própria, eles venceram uma etapa da vida (Netuno).

*BLOCO DE CATEGORIAS IV- Saberes Experienciais – (Tardif)**Saber Experiencial – (Gauthier)**Saberes da Docência – a experiência – (Pimenta)*▪ *Saberes Mobilizados*

As constatações apresentadas neste item são oriundas, principalmente, das observações participadas realizadas em sala de aula.

Como conceito, relativamente, comum aos autores que defendem essa categoria, o *saber experiencial*, é definido como o saber que os professores, no exercício das suas funções e práticas, adquirem e desenvolvem no cotidiano de sua profissão. Para TARDIF; LESSARD (2005, p.51), a docência como experiência pode ser compreendida, também, sobre a “intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo”.

Essa categoria foi, ao mesmo tempo, extremamente fácil e difícil de percebê-la. Fácil, por que o docente quando inicia sua aula está colocando em prática toda a ordem de conhecimentos que possui; gesticula, pergunta, seleciona materiais, escreve no quadro, propõe a atividade, revisa os cadernos, disciplina os comportamentos inadequados, enfim, várias ações entram em cena. Por outro lado, essa categoria apresenta uma fluidez que torna extremamente difícil precisar ou identificar em que momento aquele saber/conhecimento manifesto nas ações dos docentes é oriundo da experiência do docente ou é característico de outro saber/conhecimento.

Nossas observações em sala de aula fizeram com que questionássemos a utilidade desse tipo de saber como categoria de observação. Uma vez que, a origem dos saberes/conhecimentos não é explícita, apenas conseguimos apreender a sua manifestação.

Apesar da constatação dessa dificuldade, percebemos que algumas práticas pedagógicas foram construídas buscando atender à realidade da Escola Humberto de Campos. Os docentes baseados em seu trabalho cotidiano elaboraram algumas estratégias que, repetidas vezes utilizadas, tornaram-se a solução para uma determinada situação. Assim, o professor não necessitaria, em tese, criar, constantemente, soluções para resolver seus impasses e desenvolver suas aulas.

Uma atitude que um dos docentes possui como regra para um bom desenvolvimento das aulas é a receptividade com que trata seus adolescentes já no primeiro dia de aula.

A minha primeira preocupação é conseguir gravar os nomes. Pra logo em seguida na próxima aula chamar o guri pelo nome. É a minha maior preocupação... é gravar o nome. Por que o nome te diferencia dos outros. Quando alguém te chama pelo nome, tá te dando um valor de reconhecimento. (...) Eu penso que se eu me sinto, eles também se sentem. (...) O guri que eu não consigo gravar o nome, que eu demoro, ou que eu dou um jeito de chamar ele e eu erro o nome. O guri não tem a mesma resposta do guri que eu chamo e eu no começo nas primeiras aulas eu chamo ele várias vezes, às vezes até sem necessidade usando o nome dele, entendeu? Por que o nome é ele, entendeu?
(Mercúrio)

Esse docente, ao longo dos anos que acompanhamos a sua trajetória profissional no CASE/SM, apresenta uma empatia acentuada com os adolescentes. Suas atitudes, perante aos adolescentes, são orientadas pelo estabelecimento de uma relação horizontal e de identificação pessoal com adolescentes. Assume essa identificação quando afirma:

Eu estou lá dentro (CASE) por que é o povo que eu gosto de trabalhar, é aquele que ninguém quer (Mercúrio).

Diante de todo o contexto institucional, exposto nos capítulos anteriores, observamos que, de um modo geral, os docentes buscam relacionar-se sempre da melhor maneira possível com o adolescente, pois a indisciplina, as possíveis ofensas, os desafios e “testes” com que os adolescentes sujeitam os docentes são, em grande parte, ignorados.

Não se trata somente de poupar o adolescente de uma punição, mas também do docente não perder a calma, os argumentos, mostrar-se atingido pelos enfrentamentos dos adolescentes e ficar desmoralizado perante os demais.

Os docentes procuram não debater com os adolescentes temas muito polêmicos (violência, entorpecentes, legalização de armas, adolescência infratora, estruturas familiar), pois podem gerar conflitos, desmotivá-los ou, até mesmo, humilhá-los pela sua condição social.

Alguns docentes apresentam as seguintes convicções sobre de que maneira pode se efetivar a contextualização de aspectos referentes à trajetória de vida dos adolescentes.

Dentro da escola, na sala de aula existe preconceito entre eles de cor, gênero, “vilas”, etc, etc,... Isso tudo gera conversas, às vezes, brigas, a necessidade dos mais antigos se mostrarem mais poderosos que os novatos. Portanto, nosso planejamento leva em consideração a escolarização (de cada um), quanto tempo está fora do ambiente escolar... (Netuno).

É, porque nós temos que pensar muito assim que eles tão aqui assim primeiro por problema familiar, né, e isso pesa muito. Então quando a gente vem de... encontro a eles a gente tem que pensar da onde eles vêm e realmente dar oportunidade pra que eles falem, externar as dificuldades deles, né, e nos planos de aula a gente sempre deixa algo aberto, até pela flexibilidade do professor com eles

Eu acho que a gente sempre procura trazer alguma coisa que tu vai desenvolver na sala de aula vai fazer que eles se tornem melhores, tu não vai trazer nada que venha agredi-los, por exemplo, tu não vai fazer um trabalho trazendo, por exemplo, alimentos em inglês, eu quase nunca trago aqueles sanduíches maravilhosos, um sorvete cheio de cobertura. Eu não trago isso porque eu sei que isso choca porque eles não têm. Então eu acho que selecionando um material pra que tu não... não... em outras palavras seria não humilhar, não fazer com que a auto-estima deles fique pior.(...) Então eu sempre tenho essa preocupação em selecionar assuntos, material, até as próprias músicas também, textos que se adequem à realidade deles. Não falando de violência, nem da questão de só drogas e a questão das minorias, mas alguma coisa que contribua, que seja de grande valia pra eles como pessoa, que abasteça essa questão emocional deles, essa carência, que eles se sintam abastecidos de coisa boas, mas que também não o frustrem (Júpiter)

Ainda assim, observamos o surgimento de questionamentos por parte dos adolescentes sobre temáticas polêmicas que não foram introduzidas pelos professores mediante seus planejamentos. Os docentes, por sua vez, não se privavam de comentar, de posicionar-se diante de alguns dilemas, mas encerravam a discussão imprimindo um tom orientador e, em alguns casos, moralista.

Esses assuntos, que são comuns na realidade dos adolescentes, são minimizados no intuito de não gerar revoltas na sala de aula, pois o que se pretende é que os alunos permaneçam calmos, desenvolvendo as atividades propostas.

Para que a tranqüilidade se mantenha, os docentes munem-se de diferentes atividades para uma aula, pois se o adolescente mostrar-se indisposto para uma atividade, o docente pode apresentar uma variação que atenda aos interesses do aluno. Observamos que, em diversas situações, o docente demonstra concordar com o adolescente e respeitar suas decisões, no entanto, esta é uma estratégia para que o adolescente sentindo-se “senhor de suas opções”, passe, mais adiante, a realizar as atividades propostas por sua “livre escolha”.

A maioria dos docentes não maximiza os enfrentamentos dos adolescentes, principalmente quando esses se encontram reunidos em sala de aula e, muito menos, responde em tom áspero e repressor às indisciplinas. Os docentes reconhecem que enfrentá-los, quando estão reunidos em grupo, somente os desautorizará, pois os adolescentes sentem-se mais fortes e mais desafiadores.

Para repreendê-los quando é necessário, com mais autoridade, deve ser realizado quando estão sozinhos e, preferencialmente, pela orientadora educacional. Por essa razão, os docentes que se sentem desrespeitados encaminham o adolescente para uma conversa particular com a orientadora educacional que, na primeira conversa, apenas chama a sua atenção para as regras de convivência, mas pode em último caso, solicitar a suspensão do adolescente das aulas por até três dias.

Contudo, os docentes criam estratégias sutis de convivência. Quando os adolescentes estão dispostos a irritar ou a enfrentar o professor em sala de aula, alguns docentes respondem, em tom de brincadeira, as provocações desarmando o adolescente.

Trazemos um exemplar dessa situação a partir dos registros realizados sobre a prática pedagógica de um docente:

Um aluno pergunta: “O que a senhora vai dar amanhã? Não vem com frescura, amanhã eu vou descer nervoso”. A professora em tom de brincadeira responde: “Vai descer nervoso sim, eu dou uns puxões de orelha, vou ficar bem nervosa, já imaginou dois loucos?” (Protocolo de Observação).

Esse diálogo, entretanto, ocorreu devido ao tipo de relação que este docente conseguiu estabelecer com os seus alunos, pois esse mesmo diálogo em outra ocasião ou com outro adolescente pode gerar um mal estar na classe, como observamos na situação descrita a seguir.

Um aluno sairá após um ano de medida sem atividades externas. Estava sem disposição para a aula. Disse que não faria nada. A professora disse que quem não faz nada pega ‘detenção’. O aluno respondeu “mas aí eu mato a professora” e a professora completou: “Você não teria coragem de fazer isso com a tua professora!” ainda assim o aluno concluiu: “Teria sim, já matei dois!”. A professora não se dando por vencida completa: “Coitada da mãe de vocês que deve sofrer” (Protocolo de Observação)

Diante de um contexto tenso e provocador, os docentes definem algumas características essenciais para obter êxito na permanência no CASE/SM, entre elas: ser paciente, demonstrar bastante equilíbrio emocional, mostrar-se aberto ao diálogo, não querer impor de maneira acintosa os limites e as regras, não demonstrar ou ter medo dos adolescentes, não ter preconceitos e mostrar-se solidário aos revezes enfrentados pelos mesmos.

Os docentes valorizam a experiência adquirida nos diferentes espaços educativos, trazem na sua bagagem uma diversidade de experiências que julgam, relativamente, suficientes para resolver os dilemas que surgem, pois a capacidade de improvisação se desenvolveu, também, dentro desse espaço educativo. Portanto, aqueles docentes que se encontram há mais tempo no CASE/SM demonstram certa segurança e sentem-se capazes de fornecer algumas 'pistas' para um bom trabalho em sala de aula.

Os docentes passam a mobilizar alguns saberes que aproximamos dos saberes de FREIRE (1996). Parece-nos que, a partir do conhecimento das vicissitudes presentes na vida dos adolescentes, os docentes se sensibilizam e se solidarizam de tal maneira que seu discurso passa a valorizar a humanidade, o respeito, o amor, a tolerância, o comprometimento, a solidariedade, a amizade.

Para TARDIF; LESSARD (2005)

o trabalho sobre outrem levanta questões de poder e até mesmo de conflitos de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem. Muitas vezes os ofícios e as profissões de interação humana se destinam a ajudar pessoas carentes, com o objetivo de sustentar, melhorar ou transformar a situação dessas pessoas (TARDIF; LESSARD, 2005, p.33).

Desse modo, percebemos que as pessoas mais sensíveis às desigualdades sociais, ao fenômeno de exclusão presente nas diferentes situações cotidianas, à violência, são as que valorizam muito a constituição de uma nova docência baseada em valores humanistas.

Apresentamos a fala de um docente que se refere a Paulo Freire como uma inspiração para o trabalho que desenvolve no CASE/SM

Olha, sempre procuro fazer um trabalho relacionado, dentro da teoria do Paulo Freire, tem muita gente que critica o Paulo Freire, que não concorda com a teoria dele, mas eu acho que ele é o grande mestre. E a maneira como ele desenvolveu o trabalho, a gente vê que não foi só teoria, mas sim prática, teoria e prática. Têm muitos teóricos que são de gabinete, que tem aquelas teorias mirabolantes e que na prática não funcionam, e ele, né, com o trabalho que ele desenvolveu nas comunidades, a gente vê assim que é, era o ideal de educação. Então pra mim ele é um grande referencial, me identifico bastante com ele. No meu trabalho procuro desenvolver alguma coisa, nem que não chega aos pés do trabalho dele, mas eu me espelho muito no trabalho que ele desenvolveu” (Urano)

Independente da escola em que atue o professor deve ter princípios humanistas e solidários, sem preconceitos de qualquer ordem, ser fraterno, dialógico, deve entender que a prática deve estar engajada na amorosidade, no respeito e assim o conhecimento deve se transformar numa aventura apaixonante no lugar de uma descoberta enfadonha. Com uma práxis que assegure a coerência articulada de pensamentos, comportamentos e ações (Vênus).

Entretanto, é necessário não tomar em sentido absoluto o discurso dos docentes com os ensinamentos de Paulo Freire. Pois apesar desse autor considerar qualidades como “virtude, amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça”, não significa que os docentes assumam na totalidade ou em grande parte a postura crítica e radical de FREIRE (1996, p.136).

Em uma das suas falas, pertinente a essa questão, FREIRE (1996, p.140) resgata a importância de “respeitar a leitura de mundo com que o educando chega à escola”, isto não significa, contudo, que o docente deva concordar, acomodar-se ou mostrar-se simpático ao educando. Muito antes, pelo contrário, é ter como ponto de partida essa “leitura de mundo” para que o educando seja instigado a fazer novas leituras. “É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la””.

FREIRE (1996, p.161) acrescenta que “É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras”.

As propostas de mudança, de superação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, devem ser viabilizadas, caso contrário, a importância da afetividade, da amorosidade e do comprometimento é reduzida ao puro verbalismo. Nesse sentido, questionamos a efetividade desses valores na prática pedagógica dos docentes do CASE/SM, pois não negamos a importância do “querer bem aos educandos”, desde que seja pautada em práticas coerentes com esse discurso

Nesse segundo momento, passamos a apresentar os saberes/conhecimentos referentes às categorias que, segundo nossos estudos, não apresentam características semelhantes com as demais categorias propostas pelos autores de referência. A saber: ‘*Saber da Tradição Pedagógica*’ e ‘*Saber da Ação Pedagógica*’, ambas de GAUTHIER (1998); ‘*Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*’, ‘*Conhecimento dos Alunos e suas Características*’, ‘*Conhecimento dos Contextos*

Educativas e *Conhecimento dos Fins Educativos*, categorias referentes à tipologia proposta por SHULMAN (1987).

Saber da Tradição Pedagógica – Clermont Gauthier

Durante as nossas observações e através da utilização da entrevista não identificamos a mobilização/manifestação desse saber. Esse saber refere-se às representações que cada sujeito possui sobre o espaço escolar sem necessariamente ter frequentado cursos de formação inicial. As representações da profissão docente nos acompanham devido às experiências escolares que tivemos enquanto alunos. Para GAUTHIER (1998) essas representações exercem influência nos professores em formação mais do que se pode supor.

No entanto, não constatamos nenhuma fala ou comportamento que denunciasse que os docentes do CASE/SM mobilizaram ou declararam esse tipo de saber.

Saber da Ação Pedagógica – Clermont Gauthier

▪ *Saber Declarado*

Essa, com certeza, foi durante um período considerável, a categoria mais prestigiada nessa pesquisa, pois diante da necessária socialização/comunicação dos saberes provenientes dos saberes da experiência, entendíamos a categoria *'saber da ação pedagógica'* como um passo significativo para a discussão dos saberes específicos mobilizados pelos docentes de diferentes espaços educativos. A importância desse saber é decorrente da necessária legitimação das práticas pedagógicas, a partir da socialização e comprovação dos saberes experienciais que, por sua vez, continua sendo de propriedade privada ou, como o autor conceitua, uma jurisprudência particular do professor.

GAUTHIER (1998) alertava sobre a pequena recorrência desse saber nas práticas dos docentes, sendo o saber menos desenvolvido no “reservatório de saberes do professor”. No entanto, foi considerando a relevância desse saber para a profissionalização docente e, conseqüente, valorização do ensino que buscamos manifestações nas práticas escolares dos docentes do CASE/SM.

Por fim, constatamos um único exemplar de declaração dessa categoria, quando um docente abordou a importância do Curso de Capacitação para os

docentes da FASE/RS, no entanto, sentiu a necessidade da existência de trocas de experiências entre os profissionais que atuam nas escolas da FASE/RS.

eu acho que ficou muito na teoria, eu acho que poderia ter trabalhado mais atividades práticas, até um professor passar para o outro que tipos de atividades trabalham com os alunos, porque foi aqui dentro do RS todos os CASE, no caso que fazem parte então todos os professores de alfabetização, todos os professores de História, de Geografia, em todas as áreas né? Então poderia ser passado o quê que um professor faz, o quê outro faz, levar atividades, troca de experiências eu acho que ficou, só essa parte, que ficou a desejar, porque no restante foi muito bom (Marte).

Antes de iniciarmos as observações na Escola, entendíamos os encontros semanais como espaços propícios para o desenvolvimento ou manifestação desse saber. Nessas reuniões os docentes poderiam realizar trocas de experiências, no intuito de socializar as práticas pedagógicas, as atitudes e as ações consideradas positivas. Nos momentos de intervalo ou na ausência de alunos, os docentes permaneciam na escola realizando outras tarefas e, geralmente, comentavam sobre o comportamento de determinados alunos, sobre as dificuldades de estabelecerem um relacionamento agradável com determinados adolescentes. Mas a manifestação dos docentes sobre essas dificuldades não geravam um debate amplo, sistematizado e investigativo sobre as possíveis soluções/propostas para esses problemas.

Percebemos um processo de individualização que ocorria em dois sentidos. O primeiro é oriundo daqueles docentes que percebem os problemas em sala de aula, mas atribuem as causas à condição dos adolescentes. Recorrem, freqüentemente, às advertências da Escola para disciplinar os adolescentes. Diante das dificuldades que vivenciam não solicitam aos colegas sugestões de encaminhamentos e não adotam atitudes diferentes.

O segundo sentido, da individualização, advém dos docentes que consideram sua prática pedagógica, numa certa medida, bem sucedida. Esses docentes mantêm um relacionamento amistoso com os adolescentes; dificilmente recorrem às sanções e buscam relativizar as condições em que os adolescentes se encontram. Contudo, percebemos que esses docentes, devido aos seus posicionamentos sobre a adolescência infratora, não se sentem à vontade para socializar com o grupo suas conquistas, revezes e angústias.

Conhecimento Pedagógico dos Conteúdos – Lee Shulman▪ Conhecimento Mobilizado

Essa categoria é influenciada tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico – o conhecimento pedagógico do conteúdo emerge e cresce quando o professor se utiliza de analogias, demonstrações, exemplos, ilustrações, representações úteis para a compreensão de um dado fenômeno, adequando o conhecimento da matéria aos propósitos de ensino (MIZUKAMI, 2004).

Este conhecimento manifestou-se em algumas oportunidades. Constatamos a manifestação dessa categoria em determinadas iniciativas dos docentes. Um dos exemplos da mobilização desse conhecimento ocorreu na oportunidade em que dois docentes de componentes curriculares distintos reuniram-se e propuseram uma aula tematizada pelo Tangran⁶.

Durante a explicação os docentes contaram a história que deu origem à técnica; explicaram o significado do termo; questionaram os adolescentes sobre conhecimentos prévios que possuíam sobre esse tipo de quebra-cabeça e, por fim, sugeriram aos alunos que construíssem imagens com as peças geométricas disponíveis para a atividade. Desse modo, foram trabalhadas as formas geométricas, os cálculos das áreas dos polígonos, a pintura e a montagem de gravuras. Posteriormente, os docentes informaram que essa aula havia sido realizada, com sucesso, com outros adolescentes.

A segunda manifestação identificada é oriunda das aulas de educação física, em que o conteúdo desenvolvido é a dança. Percebemos que a dança é utilizada pelo docente como uma ‘ferramenta’, para que os adolescentes sejam motivados a construir significados para a vida utilizando a expressão corporal. Os adolescentes observam as demonstrações do docente sobre as seqüências coreográficas, mas têm a liberdade de ampliar, de modificar, de vetar o uso de determinados movimentos. Os adolescentes, dessa maneira, transitam em diferentes papéis, são os professores, os coreógrafos, bailarinos e críticos. O docente utiliza, entre outros recursos, filmes onde a dança é um dos focos, mas os conflitos sociais, as brigas de ‘gang’, a união, o desafio e a superação configuram o pano de fundo para a trama.

⁶ Quebra-cabeça de origem chinesa praticado há muitos séculos em todo o Oriente, significa ‘tábua das sete sabedorias’ ou ‘tábua das sete sutilezas’.

Apresentamos um trecho da entrevista desse docente declarando sua metodologia de ensino

No ano de 2004, que foi um ano muito bom, eu até tentei começar a fazer uma peça de teatro pros guris, era em cima de um livro que era Os Capitães da Areia. Não sei se tu já leste, mas 'Os Capitães da Areia' são uns guris, isso acontece lá na Bahia, né, e eles são meninos de rua, eles assaltam, eles roubam... e daí eu peguei o livro levei na escola, xeroquei, a diretora tirou uma, duas ou três cópias, eu distribuí para os guris, os guris leram, amaram o livro, amaram o livro e daí tinha o Pedro Bala, todo mundo queria ser o Pedro Bala e a gente chegou até a distribuir os papéis e a pegar só um capítulo, isso sai da dança e sai da capoeira. Isso não é dança, isso não é capoeira. Eu não sei se isso ia ser um teatro, na verdade eu não sei o quê que isso ia ser. Isso ia ser eles reescrevendo um texto em cima de uma idéia pra chegar até eles, entende? (Mercúrio)

Em algumas observações, constatamos que alguns docentes mostraram-se limitados a transmissão de conteúdos conceituais da sua área, ou dizendo de outra maneira, os docentes ao abordar um novo conteúdo apresentavam os conceitos, idéias e fatos, mas na seqüência, as atividades resumiam-se às contidas em livros didáticos. Diante das limitações dos recursos didáticos, esta situação deve ser relativizada. Contudo, a criatividade de outros docentes na utilização de revistas em quadrinhos, elaboração de cartas, construção de formas geométricas, cartões confeccionados para festas comemorativas, percebemos que as limitações influenciam na maneira do docente compreender sua própria área. As atividades e/ou exercícios foram solucionados pontualmente pelos adolescentes. Essa relação é proporcionada somente pelas conversas de sala de aula, na qual os adolescentes relatam suas histórias de vida para os docentes, contudo, são informações que permanecem alheias ao planejamento das aulas.

Conhecimento dos Alunos e suas Características

▪ Conhecimento Declarado

Esta categoria, sem dúvida, é a mais presente no repertório de saberes/conhecimentos dos professores do CASE/SM. Os docentes manifestam profundo conhecimento sobre a realidade que esses adolescentes vivenciam em suas famílias e/ou comunidades, conhecem as condições econômicas, culturais e sociais que, em muitos casos, potencializam a internação e a reincidência dos adolescentes na Instituição. Identificam as características tanto dos adolescentes que infringem a lei, por um momento de fraqueza, quanto dos adolescentes que fazem do delito um modo de vida.

Quando entrei aqui, na minha ingenuidade, achava que com minhas idéias, poderia mudar juntamente com o grupo, a vida de todos os guris. Achava que todos realmente queriam isso. Com o passar dos dias, dos anos percebi, e me decepcionei, que alguns queriam muito, mas a maioria acha que sua vida é isso, é só isso. Como que um guri desses pode querer outro tipo de vida? Essa vida da gente. Estudo, trabalho, esperanças, possibilidades? Nunca demos (nós sociedade) nenhum tipo de esperança, de vida pra eles, como vão almejar o quê nunca tiveram? (Netuno)

Alguns docentes levam em consideração os estados emocionais dos adolescentes, na maioria das vezes, por se imaginarem vivendo no mundo de privações que se configura o CASE/SM. E também por entenderem que os comprometimentos físicos e psíquicos que os vícios, a violência, a falta de estrutura familiar, entre outros fatores, convertem-se em dificuldades para aprendizagem dos alunos.

Através das entrevistas, os docentes declararam o nível de conhecimento que possuem sobre os seus alunos e citaram características que os diferenciam como sujeitos em processo de aprendizagem.

Alfabetizar adolescentes e adultos é diferente do que alfabetizar crianças. A criança ela tem, ela consegue aprender mais rapidamente, eu acredito que sim né, porque pela experiência que eu já tive e os adolescentes muitos comprometidos com drogas, tem dificuldade em memorizar, dá um branco assim parece que eles esquecem tudo. E aí de repente eles voltam a ler novamente. E muitos 'fugam' e depois de um ou dois meses acabam voltando, então aí essa dificuldade e também por causa desse comprometimento que eles têm com os vícios? (Marte)

Todos os docentes entrevistados se dizem motivados a continuar trabalhando na Escola devido a esperança que depositam nos adolescentes de que, no futuro, suas práticas pedagógicas tenham colaborado para a mudança de perspectiva dos seus alunos.

Eu tô lá porque eu tenho uma intenção de trabalho. Eu espero que este trabalho possa ser desenvolvido. Ele, no momento, não me dá retorno anh... digamos assim, um retorno que já me deu como profissional, até não chega a ser como profissional, é um retorno como pessoa, como validade de alguém para estar lá dentro, como alguém que, digamos assim, é necessária, que se faz valer, que pode ser importante na vida daqueles guris. O que eu quero, o meu objetivo é esse. (...) já fui muito feliz nisso. Já teve algumas vezes em que me emocionei em plena aula (Mercúrio).

(..) eles estão aqui, eles não estão num colégio interno estudando, eles estão na FASE, e a FASE é vista lá fora como... ah! Quem sai da FASE o quê que é? Então tudo é complicado pra eles, eu acho que eles estão carentes de tudo, então tudo o que a gente der pra eles aqui a gente está fazendo um pouco do que a sociedade deveria ter feito antes deles chegarem aqui. Se todo mundo tivesse um olhar pra eles, eles não estariam aqui, todas as instituições falharam é por isso que eles estão aqui (Netuno).

Diante dessas declarações, consideramos que o nível de conhecimento que os docentes apresentam acerca da realidade dos adolescentes é de uma riqueza considerável, pois os professores demonstram propriedade sobre os diferentes contextos que influenciam a construção desse “*grupo sócia*” denominados adolescentes em conflito com a lei. Consideramos, também, que não faltam elementos para que os docentes do CASE/SM considerem o histórico de vida dos adolescentes na elaboração dos seus planos de aula, uma vez que, as práticas pedagógicas desenvolvidas no CASE/SM são, numa certa medida, voltadas para a superação dessa realidade.

Conhecimento dos Contextos Educacionais

▪ Conhecimento declarado

Como constatamos na categoria anterior, os docentes, devido a sua trajetória profissional, conhecem as peculiaridades existentes nas diferentes comunidades e nos diferentes espaços educativos. Declaram-se cientes da importância da educação e do conhecimento na vida dos sujeitos que buscam mudar as condições históricas em que se encontra inserido.

Constatamos o conhecimento dos docentes sobre as comunidades e culturas através dos relatos minuciosos das características que estruturam a realidade dos adolescentes que adentram a Instituição, como também, as características das demais escolas que os docentes ministraram aulas.

Teve um aluno, por exemplo, que ele não tinha interesse nenhum, durante muito tempo ele disse que pra que ele ia ler? Se o pai não lia, a mãe não lia, porque que ele ia ser diferente da família dele? Se a família não lia, ele não queria aprender. Aí ele começou a mudar de tanto a gente falar e trabalhar a importância da leitura, ele começou a mudar. “Ah meu pai é papeleiro, minha mãe é papeleira, e eles conseguem me sustentar, porque que eu vou saber, porque que eu vou aprender?” A gente começou a dizer que tinha que querer né? Porque o importante é querer né? Ter vontade de aprender, então tudo isso a gente tem que trabalhar porque eles chegam aqui achando que não é importante, que lá na família deles eles sobrevivem sem a leitura, porque que aqui, porque a função na verdade é que eles não tem a função do jornal pra enrolar sabão (Marte).

Os docentes mostraram-se colaboradores buscando proporcionar melhores condições de trabalho na escola, prova disto, obtivemos ao observar o revezamento, que os docentes fizeram no ano de 2006, para arrecadar recursos financeiros através do programa do governo estadual “*A nota é minha*”. A obtenção desse recurso demandou um grande esforço coletivo dos docentes tanto no recolhimento

de notas fiscais, no preenchimento de contínuas folhas de cadernos até a digitação dos dados. Os docentes ocuparam, seguidamente, as horas vagas na Escola⁷ para auxiliar nesta tarefa⁸. O resultado desse esforço se converteu em recursos financeiros que possibilitaram a compra de aparelhos eletrônicos; computadores; circuladores de ar, pois no verão as salas de aula ficam, insuportavelmente, quentes; e recursos didáticos para as aulas. Essas aquisições, por sua vez, seriam impossibilitadas com os poucos recursos financeiros que o governo estadual destina à Escola Humberto de Campos, devido ao reduzido número de alunos que atende.

Numa oportunidade declaramos nosso descontentamento com esta prática, pois, na nossa concepção, seria interessante se os docentes ao invés de se ocuparem com o preenchimento de notas fiscais pudessem ocupar esse tempo com estudos. Os poucos professores que se encontravam na sala (3), concordaram com nossa reflexão, no entanto, diante das dificuldades econômicas e das necessidades da Escola não vislumbram outra possibilidade condigna.

Conhecimento dos Fins Educacionais - Lee Shulman

A partir das observações não foi possível identificar as manifestações desse tipo de conhecimento. Os docentes relacionam os fins e propósitos da educação às questões legais que estruturam o funcionamento da Escola. Para os docentes os aspectos legais contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) fundamentam, em grande medida, as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos adolescentes em conflito com a lei, privados de liberdade. Essas normativas, no entanto, pouco ou nenhum encaminhamento oferece para que se possa pensar a Educação dos adolescentes em conflito com a lei, privados de liberdade.

⁷ Como dissemos anteriormente, as aulas podem ou não ocorrer, pois os adolescentes podem nos finais de semana fugarem da Instituição, estarem cumprindo medida extra ou para determinada Etapa não ter alunos matriculados.

⁸ Inclusive a pesquisadora aderiu ao movimento para que alguns docentes concedessem a entrevista nos momentos que estivessem disponíveis na escola.

6.6. Que relações existem entre as orientações presentes nas normativas oficiais sobre a educação de adolescentes infratores e as ações praticadas pelos docentes do CASE/SM?

Um dos primeiros documentos ao qual tivemos acesso durante o desenvolvimento desta pesquisa foi o PEMSEIS – Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e de Semiliberdade – do Rio Grande do Sul. Este documento encontra-se disponível na rede mundial através da página da FASE/RS – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo. O Programa, elaborado pelo coletivo de funcionários da Instituição, propunha viabilizar a unificação dos “procedimentos e dos principais conceitos que informam o atendimento dos adolescentes no cotidiano do trabalho nas unidades de internação e semiliberdade, bem como a qualidade das relações ali estabelecidas” (PEMSEIS, 2002, p.1).

O PEMSEIS foi publicado em maio de 2002 e foi utilizado como referência para os nossos estudos por encontrarmos, entre outros aspectos, a contextualização institucional; a importância da criação do Programa; aportes teóricos sobre a adolescência e as medidas sócio-educativas; os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como as ações sócio-educativas entre as quais figura a escolarização desempenhando um papel fundamental na inclusão dos adolescentes que ingressam na Instituição.

Ao questionarmos os docentes sobre a influência do PEMSEIS nos planos de trabalho, a maioria afirmou não ter nenhuma influência nos planos e, entre esses docentes, existem aqueles que leram esse documento e outros que desconhecem o seu conteúdo.

Olha, não tenho muito conhecimento do PEMSEIS (Urano).

Eu tenho o PEMSEIS, eu já li o PEMSEIS, já usei o PEMSEIS em algumas coisas que eu escrevi, mas o PEMSEIS por si só não me influencia, não posso mentir dizer que foi lendo o PEMSEIS que eu mudei alguma coisa. O que eu acho que o PEMSEIS traz de mais rico pra quem lê ele é deixar claro que o guri antes de qualquer coisa é um ser humano e que ele não pode ser resumido ao ato que ele praticou (Mercúrio).

Diante dos reiterados agendamentos e cancelamentos, devido a compromissos profissionais da atual diretora da Escola, não foi possível efetivar a entrevista com a mesma. Desse modo, adotamos a fala da coordenadora pedagógica da Escola Humberto de Campos, na qual afirmou que as orientações existentes no PEMSEIS são estritamente direcionadas aos funcionários da FASE/RS, não incumbindo à Escola os encaminhamentos propostos pelo Programa. A coordenadora foi enfática ao afirmar que as normativas que orientavam a Escola, encontravam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Essa informação contrariou as expectativas que possuíamos sobre a importância do PEMSEIS para os docentes da Escola, uma vez que, a escola exerceria um papel significativo na Instituição entre as ações sócio-educativas da FASE/RS, propostas pelo Programa.

Neste mesmo Programa é sugerida a adoção de autores como Paulo Freire, Antón Makarenko e Lev Vygotsky, reconhecidos mundialmente, para embasar a prática pedagógica dos docentes que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei. No que se refere ao primeiro autor recomenda-se a adoção de uma *“prática fundamentada na visão freireana”*.

As principais idéias adotadas do educador A. Makarenko preconizam o *“resgate do indivíduo enquanto cidadão de um processo histórico que ressignifica o protagonismo coletivo”*. Algumas dos princípios presentes na prática pedagógica desse educador são citadas no referido documento entre elas: “a) aproveitamento do potencial educacional do coletivo; b) combinação contínua e coerente da instrução escolar e do trabalho produtivo; c) crédito e confiança para com a pessoa do educando” (PEMSEIS, p.44). Em Vygotsky a linguagem é entendida como um instrumento de inserção social.

Entretanto, tendo em vista a proposição de uma ação pedagógica interdisciplinar, ou seja, a articulação entre todos os profissionais que trabalham nas unidades da FASE/RS, a adoção de desses referenciais teóricos precisam ser contextualizados para que apresentem uma necessária concordância com as limitações da Instituição.

No que se refere à adoção dos pressupostos de Antón Makarenko, educador russo reconhecido pela sua prática pedagógica junto a adolescentes infratores da Rússia de 1920, do século XX, não vislumbramos as mesmas

condições estruturais que possibilitariam a adoção dessa prática. A prática pedagógica de Makarenko, mediada pelo trabalho realizado coletivamente, foi desenvolvida em Colônias, nas quais as crianças e os adolescentes eram encaminhados pelo Estado, contudo eram sujeitos livres para permanecer ou não nessas colônias, condição que não se aplica à Instituição FASE/RS. O trabalho individual e coletivo era o grande mediador da transformação daqueles jovens junto à figura ética que representava o educador Makarenko.

Na Instituição CASE/SM encontramos diferentes profissões que desempenham diferentes papéis. Ainda assim, todos estão à disposição dos adolescentes buscando atendê-los na maioria das suas necessidades. As atividades de ocupação limitam-se às oficinas oferecidas pela própria Instituição que, em algumas oportunidades, realizava mostras de trabalhos confeccionados pelos adolescentes. Com isso, encontramos um grande distanciamento entre o significado contido nos ensinamentos de Makarenko e a possibilidade de sua efetivação no CASE/SM.

Sobre Paulo Freire não evidenciamos nenhuma incoerência, pois suas obras destinadas à educação das classes populares apresentam uma visão de mundo, de sociedade, de educação, entre outras temáticas, que busca resgatar a humanidade e comprometimento dos docentes com a transformação social e a não permanência da política excludente, anti-dialógica e fatalista que, ainda, permanece nas práticas pedagógicas de educadores reacionários. No que tange a indicação de Vygostky, nosso conhecimento acerca da obra desse autor não nos possibilita discorrer sobre sua relevância ou aplicabilidade.

Diante da afirmação da coordenadora pedagógica de que as normativas oficiais que orientam a Escola encontram-se na LDB, constatamos que tais orientações tratam das disposições gerais da Educação Básica, da qual destacamos o artigo 24, onde estão estabelecidas as regras comuns do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

De fato, essas regras são seguidas regamente pela Escola Humberto de Campos tais como: a) as modalidades de classificação adotada - etapas; b) a progressão regular por série; c) a organização das classes ou turmas com alunos de séries distintas; d) os diferentes modos de verificação do rendimento escolar e o estabelecimento de critérios; e) o controle de frequência; f) a

expedição de históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos.

Apesar de constatarmos a existência de orientações específicas para as modalidades de educação como a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Básica para a população rural, não constatamos especificidades para a educação de jovens privados de liberdade. Portanto, a LDB, buscando atender as especificidades dos educandos, não sinaliza considerações sobre as escolas inseridas em instituições de atendimento sócio-educativo.

Não encontramos contradições entre o que se encontra expresso na Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as práticas pedagógicas dos docentes do CASE/SM.

Nossas reflexões, no entanto, consideram que o documento que apresentou mais encaminhamentos, sinalizando práticas engajadas com a socialização e a educação do adolescente infrator, foi de fato o PEMSEIS. Pois esse se configura como um instrumento de tomada de posição teórica e prática perante os adolescentes que ingressam na Instituição devido a diferentes fatores sociais e econômicos que precisam ser caracterizados, problematizados e superados.

Pensar a ação, portanto, exige dos professores envolvidos no processo sócio-educativo uma visão amplificada das falas sobre a adolescência, associando aos fatores naturais desta fase de desenvolvimento aspectos sociais intervenientes e a conduta transgressora, que atua a cada instante como testemunho de conflitos e paradoxos interiores (PEMSEIS, 2002, p.44).

Outro documento no qual nos detivemos foi o Projeto Político Pedagógico da Escola Humberto de Campos. Contatamos que, apesar dos anos de existência da Escola, desde 1999, nas estruturas físicas do CASE/SM, esse documento apresenta certas fragilidades. Entre elas, o diagnóstico da realidade da Instituição Escolar é bastante superficial, condição que não encontra justificativa, pois diante de todo o conhecimento que o coletivo de professores possui sobre os adolescentes, sobre suas respectivas famílias e condições sócio-econômicas da comunidade, o conteúdo e a quantidade de informações seriam de uma descrição ímpar.

O PPP no item *diagnóstico da realidade* situa o leitor, pontualmente, sobre a localização geográfica da Escola, o número total de docentes e funcionários que trabalham na Escola, a capacidade de atendimento da Escola (40 adolescentes) e a caracterização da população a qual se destina (adolescentes entre 12 e 21 anos incompletos, autores de ato infracional, privados de liberdade).

Não encontramos no PPP fundamentação em autores das respectivas áreas. A Lei de Diretrizes e Bases é citada como referência para organização curricular, desenvolvida em etapas na Escola. Nos Planos de Estudos de cada componente curricular, das respectivas Etapas, consta o item *referencial teórico*, sem referência a nenhuma fonte bibliográfica. Esse item expressa, na verdade, uma interpretação sobre o componente curricular e sua relevância.

Nos Planos de Estudo, além do 'referencial teórico', são listados uma série de objetivos (gerais e específicos) e alguns conteúdos a serem desenvolvidos nos respectivos componentes curriculares e etapas.

Nesse sentido não evidenciamos discrepância entre aquilo que foi ministrado em sala de aula daquilo que conta nos Planos de Estudo. Percebemos, contudo, que em decorrência da ênfase que o PPP dá à contextualização e, contraditoriamente, na ausência de definição do que significa o "*interesse do aluno*", os docentes ora ministram aulas pautados no conteúdo conceitual, ora cedem às instabilidades emocionais dos adolescentes.

No que se refere aos procedimentos de avaliação, estes ocorrem por meio de avaliação diagnóstica, realizada pela Técnica de Educação do CASE/SM, a qual encaminha uma apresentação para a Escola onde consta a série em que o adolescente deverá ingressar. Na continuidade, a escola adota como procedimento de avaliação, os Relatórios (Pareceres Descritivos), realizados trimestralmente pelos docentes.

A avaliação para alguns docentes se configura num dilema, como destacamos nesses trechos da entrevista de dois docentes.

Então se o guri chegou ali, digamos na 4ª série e ele fica, eu to falando dos guris que ficam muito tempo, ta? Esquece o guri de quatro meses, porque esse guri que ficou quatro meses, ele ta ocupando o tempo dele pra não ficar lá no dormitório fazendo bobagem, qualquer um sabe disso. Em três anos nem na escola regular o aluno vai aprender alguma coisa que

realmente vai ter... a não ser aprender a conviver, conhecer os colegas, conhecer a professora, ver que ela não é um bicho de quinhentas cabeças, que ela também é humana, mas esses guris que cometem um delito e em função desse delito, uma certa gravidade, eles acabam ficando um ano e meio, três anos, pra esses, eles vão pra 4ª série, ele faz um ano e meio, ele tem a possibilidade de em um ano e meio fechar todo o Ensino Fundamental (...) e talvez tenha oportunidade pra conseguir alguma coisa. E aí fica a interrogação, tudo bem tu vai dar a oportunidade pra ele dando o diploma pra ele competir; se ele tiver disposto, Então, há o dilema: vamos dar oportunidade pra que ele possa, mas não temos o tempo para prepará-lo para... Então, já que ele tem o diploma, não tentaria igual por que ele não poderia? A gente dá o diploma pra que pelo menos ele possa. Não sei se tu tá entendendo o quanto isso é complexo (Mercúrio).

E fazer esse tempo que eles estão aqui que, às vezes, eles saem e terminam o Fundamental mesmo, na realidade, nós, que terminar o nosso Fundamental não é terminar o mesmo Fundamental lá da escola normal de um ano inteiro, mas esse Fundamental que eles terminaram, além deles aprenderem alguma coisa nesse Fundamental eles sabem que eles conseguiram terminar o Fundamental por conta própria, eles venceram uma etapa da vida (Netuno).

Os docentes afirmam que o ideal seria não obrigar o adolescente a freqüentar a escola, pois sendo a escolarização um direito constitucional do adolescente, no CASE/SM, torna-se um dever do adolescente freqüentar a escola, sob a condição de perderem as saídas nos finais de semana – caso as medidas sócio-educativas possibilitem essa atividade.

Apesar de citado no PPP, os espaços de formação continuada dos docentes não foram efetivados durante o período em que estivemos na Instituição. De acordo com o PPP, as sessões de estudos, palestras, vídeos e dias de formação, em cada ano letivo, seriam realizadas, semanalmente, nas quartas-feiras. No entanto, não observamos tais práticas na Escola. De acordo com as comunicações informais com a direção da Escola, os grupos de estudos na Escola não são muito bem aceitos por alguns docentes, razão pela qual desmotiva a equipe diretiva de possibilitar esses momentos de formação.

No Projeto Político-Pedagógico da Escola Humberto de Campos, consta ainda, o item Plano de Trabalho, de responsabilidade de cada professor e que objetiva concretizar o currículo. Por fim, no item *Projetos*, a Escola desenvolve, atualmente, cinco projetos, a saber: de Artes; de Informática Educacional em atividades interdisciplinares; de Reforço realizado na Biblioteca da Escola; de Capoeira e Dança de Rua, ambas as oficinas com amplo referencial teórico e

metodologia bastante detalhada; e o Projeto de Voleibol. Esses projetos são desenvolvidos pelos docentes da Escola Humberto de Campos.

Diante de uma escola que pensa os educadores “como agentes de transformação buscando reverter este quadro através do despertar de uma consciência política das novas gerações” (PPP, 2004-2007, p.3), constatamos que as práticas coerentes com essa visão ocorrem de maneira isolada, não planejada e fragmentada.

CAPÍTULO 7
À GUIA DE CONCLUSÃO

Nessa investigação realizamos uma reflexão sobre o funcionamento de um espaço escolar, restrito e único em nossa cidade, que, por sua vez, caracteriza um grupo de sujeitos. Nossa intenção não objetivou, em nenhum momento, desqualificar o trabalho docente desenvolvido; pelo contrário, procurou elementos relevantes do contexto desses sujeitos que, uma vez organizados, possibilitassem uma compreensão consistente deste 'amálgama' que configura a prática pedagógica dos professores.

A partir das situações vivenciadas como pesquisadores, junto ao cotidiano dos docentes do CASE/SM, constatamos, por vezes sutil e em outras explícita, a influência do contexto institucional, da burocracia e das concessões políticas, nas práticas pedagógicas dos docentes.

Convém ressaltar que nossa pesquisa não abarcou a complexidade existente na dupla institucionalidade identificada ao longo do trabalho. Consideramos que as influências são significativas, mas não conseguimos caracterizá-las adequadamente e, portanto, projetamos esta tarefa para trabalhos futuros.

A inserção das atividades investigativas na sala de aula nos possibilitou avançar, significativamente, no entendimento dos discursos, das estratégias adotadas e das justificativas manifestadas pelos docentes investigados, fosse diante da recorrência dos saberes/conhecimentos manifestados ou na ausência desses.

Assim, acreditamos que foi possível atingir o objetivo que propusemos no início dessa investigação, ou seja, caracterizar, de forma consistente, o repertório de saberes/conhecimentos manifestados na prática pedagógica dos docentes do Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria/RS.

Quando iniciamos essa investigação, tínhamos como expectativa de que os saberes/conhecimentos desenvolvidos na Escola Humberto de Campos fossem diferentes dos saberes/conhecimentos mobilizados nas demais escolas que não estavam a serviço da escolarização de adolescentes infratores, em conflito com a lei. Essa expectativa funcionou como a idéia motriz desse estudo.

Assim, acreditamos que a partir do contato com os docentes em sala de aula, foi possível identificar a constituição de um possível repertório de saberes/conhecimentos específicos dos docentes atuantes nesta instituição.

Os docentes que atuam no CASE/SM reconhecem as limitações da instituição, mas ainda não foram capazes de construir as possibilidades de mudança coletivamente. Os docentes, ao longo do tempo, criaram estratégias/truques que possibilitam o desenvolvimento das suas atividades ou os faça permanecer na Escola, estratégias/truques que devem ser considerados por atender a uma especificidade.

Os docentes adotaram, a partir da experiência na Escola, *a política da flexibilidade dos conteúdos*, pois assim supõem estar atendendo às necessidades educativas dos alunos que estão em constante chegada ou saída da Instituição e, conseqüentemente, da Escola. Junto à flexibilidade está *simultaneidade* com que o professor deve trabalhar os conteúdos, pois é raro o momento em que o docente está desenvolvendo o mesmo conteúdo para 4 ou 5 adolescentes numa mesma Etapa. Essa dinâmica de alteração do grupo de alunos, os diferentes níveis de aprendizagem, a impossibilidade de uma seqüência lógica entre os conteúdos desenvolvidos, resulta numa falta de perspectiva e conhecimento sobre eficiência de suas práticas pedagógicas.

Além da flexibilidade dos conteúdos, os docentes adotaram *a prática do convencimento dos adolescentes* sobre a importância e a função da educação na vida dos mesmos. Em várias oportunidades os docentes despenderam mais tempo motivando os adolescentes do que efetivamente trabalhando alguma atividade relacionada aos conteúdos da disciplina. Alguns adolescentes, que adentram na Instituição, deixam claro sua falta de interesse pela escolarização, pois vêm de uma longa tradição familiar que dispensa ou não vislumbra na educação uma perspectiva de mudança de condição sócio-econômica. Os docentes conscientes desta desvalorização buscam despertar nos adolescentes a questão do *querer*, uma atividade árdua e que é retomada cotidianamente.

Em sala de aula, os docentes adotaram estratégias sutis de convivência amistosa com os adolescentes. O clima tenso e provocante que muitas vezes é percebido em toda a Instituição também se estende à Escola. No entanto, a maioria dos professores procura dissipar essas tensões com diálogos e mensagens de esperança.

Como foi dito em capítulos anteriores persiste uma cultura institucional, não é possível desconsiderar que, para atuar nessa Escola, o docente precisa

se apropriar de regras muito peculiares. A linguagem, o vestuário, os gestos, os simbolismos ganham ênfase nessa Escola, pois os adolescentes criam o que GOFFMAN (2001) definiu como estratégias para a construção de uma identidade particular, que o distingue enquanto sujeito, buscando fugir da uniformização que a Instituição impõe. O docente que não se apropriar dessa cultura ou não buscar compreendê-la está fadado ao fracasso ou a situações constrangedoras.

Desse modo, estabelecemos uma relação coerente entre os saberes/conhecimentos *valorizados* pelos docentes, aqueles que propiciam a eles um bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos, entre professores e professores, e entre professores e a instituição com a permanência do docente neste espaço institucional.

Outro entendimento que se esclarece é a questão de que para os professores, em alguns casos, não está em questão o que o adolescente está aprendendo, pois a passagem de alguns adolescentes por esse espaço é tão breve que a função da escola acaba por se resumir a uma alternativa frente à ociosidade dos adolescentes na Instituição.

Contudo, não foi possível compreender as razões da existência de um projeto político pedagógico que apresenta informações incompatíveis com o nível de conhecimento dos docentes sobre a realidade dos adolescentes infratores; que desde a sua primeira versão não foi alterado significativamente; que não apresenta uma proposta objetiva, operacional e coletiva correspondente às especificidades dos adolescentes; que não se configura num instrumento de trabalho para os docentes da escola, pois constatamos nas práticas pedagógicas do coletivo de professores a ausência de unidade, resultando em práticas individuais, desenvolvidas isoladamente, pouco ou quase nunca socializadas, baseadas em idiosincrasias que, ainda assim, os docentes esforçam-se para argumentar e, conseqüentemente, justificar.

Por isso é necessário pontuar que algumas iniciativas desenvolvidas pelos docentes apresentam resultados ou efeitos interessantes, na medida em que os adolescentes participam ativamente da aula, fazem questionamentos pertinentes, mantêm-se motivados, constroem novas aprendizagens e deixam de utilizar justificativas referentes ao seu estado emocional para não realizarem as atividades propostas.

Outro aspecto que nos chamou a atenção refere-se à ausência de ações de formação continuada. As oportunidades que os docentes possuem de participar de congressos direcionados ao campo educacional são reduzidas devido, principalmente, às suas condições financeiras. O governo do Estado, por sua vez, não disponibiliza cursos de capacitação regularmente para os docentes. Assim, diante dessas limitações percebemos a existência de mais uma, pois os docentes não consideram a escola um espaço fértil para a sua formação continuada. As condições de trabalho são reconhecidas pelos docentes como aspectos limitadores da sua prática pedagógica, quando entendemos que pelo contrário, são condições que, investigadas, podem gerar elementos significativos para a definição de um repertório de saberes/conhecimentos da docência em instituições de atendimento sócio-educativo.

É importante salientar, contudo, que esses saberes/conhecimentos específicos, identificados na prática pedagógica dos docentes do CASE/SM podem, em outro extremo gerar alguns problemas. No que se refere à flexibilidade de conteúdos que os docentes assumem, em algumas situações, parece sinalizar uma desqualificação profissional, pois o discurso hegemônico justifica que a aula é flexível aos interesses dos adolescentes, como, comumente, estes apresentam falta de interesse no decorrer das aulas, a finalidade que os docentes definem para seu trabalho aproxima-se sistematicamente da frustração. Sentimentos de impotência, de fragilidade, de derrota e até existenciais envolvem os professores, pois dificilmente visualizam a finalidade última e maior do seu trabalho pedagógico. Desse modo, os docentes passam a reproduzir a lógica da meritocracia na educação, eles se satisfazem com um adolescente alfabetizado ou que conclua o Ensino Fundamental diante da grande massa que frequenta a Instituição a cada ano.

O quase consenso de “atender às necessidades dos alunos”, declarado desde o Projeto Político Pedagógico da Escola até às práticas pedagógicas em sala de aula, não auxilia o docente no dia-a-dia a cumprir com a sua tarefa primordial que é ensinar.

Nesse sentido, o foco do docente volta-se para as questões afetivas, não se trata de ignorar ou excluir a afetividade das práticas pedagógicas, mas ela precisa ser redimensionada, pois os papéis que os docentes vêm assumindo,

com certa naturalização, é o do psicólogo, do assistente social, do conselheiro, do pai, da mãe, ou seja, de formações profissionais e pessoais que não lhes são próprias.

Paralela à definição do papel do docente, a definição da função social das escolas inseridas em instituições totais não é suficientemente clara. A escola assume a função de colaborar na ressocialização dos adolescentes, contudo os docentes percebem que a abrangência das suas ações é limitada e pouco efetiva na prática. Os docentes, a partir das suas experiências, consideram que cabe ao poder público a efetivação de ações a longo prazo que possibilitem condições dignas de existência aos adolescentes egressos de instituições de atendimento sócio-educativo.

Diante de tudo isso, parece fundamental discutir de que maneira é constituído o corpo docente na Escola Humberto de Campos. De um modo geral, os docentes que trabalham nessas escolas são remunerados de forma distinta e superior aos docentes que atuam em escolas regulares da rede pública. Benefícios como o difícil acesso e o ganho por periculosidade são adicionados ao salário, devido às condições de trabalho a que estão submetidos esses profissionais, além do número de horas aulas que os docentes ministram ser reduzido.

Diante dessa realidade, não obtivemos registros, durante o processo investigativo, que explicitassem os critérios adotados para a seleção dos novos docentes. A maioria dos docentes foi solicitada pela direção da escola à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE). Não houve nenhum acompanhamento que avaliasse a prática pedagógica dos docentes ou que considerasse que a prática pedagógica desenvolvida pelos mesmos fosse convergente com a educação de adolescentes infratores, privados de liberdade.

No que se refere às políticas públicas de educação, voltadas para a escolarização de adolescentes autores de ato infracional, identificamos sérias limitações. Durante o processo de levantamento das normativas oficiais sobre o assunto, encontramos nas Diretrizes e Declarações, propostas pela Organização das Nações Unidas, algumas sinalizações; no Estatuto da Criança e do Adolescente algumas normativas; contudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não constatamos nenhum indicativo. Encontramos algumas

sistematizações pertinentes ao processo de escolarização no PEMSEIS, incluindo a proposta de leitura de certos autores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com a realidade dos adolescentes que adentram a instituição.

Ainda assim, os docentes apresentam, em geral, um discurso bastante articulado e coerente com as normativas oficiais. Contudo, não encontramos nas mesmas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, encaminhamentos ou indicativos para uma ação mais voltada para a condição do adolescente infrator, privado de liberdade.

Esperamos, com esta investigação, não ter apenas explicitado, o mais adequadamente possível, os saberes/conhecimentos dos docentes da Escola Humberto de Campos e as condições de produção dos mesmos, como também, ter trazido a tona um contexto educativo que apresenta pontos de convergência com a educação desenvolvida em escolas de ensino regular, mas principalmente, os pontos de divergência que ressaltam a necessidade de se pensar as diferentes formações docentes.

Tendo em vista o segundo objetivo traçado nessa pesquisa, ou seja, contribuir no estabelecimento de parâmetros para um conjunto de ações com vistas à formação de docentes para atuação específica em instituições de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, procuramos salientar três aspectos que podem ser considerados alvos de futuras discussões e propostas:

- a) elaboração de módulos didáticos que atendam às diferentes etapas por um curto período de tempo. Esta iniciativa já foi desenvolvida visando medidas de internação provisória das unidades da FEBEM de São Paulo/SP. Assim sendo, a escola também pode elaborar um material didático que contemple uma determinada temática; tenha um período curto de realização; apresente uma avaliação compatível com os objetivos propostos. Isto possibilitaria à escola, como um todo, retomar, numa certa medida, o controle sobre esse processo dinâmico, fluido e inacabado que se configura a internação dos adolescentes no CASE/SM e, conseqüentemente, no estabelecimento do vínculo com a escola.

- b) construção, por parte do coletivo de docentes, de relatórios sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, as experiências consideradas bem sucedidas pelo grupo visando a aprendizagem dos alunos, a caracterização da população que adentra a escola e suas necessidades articuladas com o processo de ensino.

- c) retomada dos espaços de formação continuada em serviço. A partir da definição de temas emergentes os docentes podem sugerir debates com ou sem a intervenção de um profissional qualificado. Essa prática passa a considerar a escola como um espaço formativo e não apenas de vínculo empregatício. Apesar do ambiente, às vezes, parecer mais hostil do que de costume, é o local de trabalho que os identifica, aproxima e os significa perante a sociedade.

Possivelmente as ações sugeridas não são práticas desconhecidas dos docentes, mas diante da finalização desse processo investigativo sentimos a necessidade de evidenciar que as ações não se encontram inacessíveis ou dependem de grandes investimentos governamentais, muito antes pelo contrário, em grande parte encontra-se na mobilização dos docentes. A inserção nesse contexto educacional esclareceu, a um olhar desprovido de experiências frente ao cotidiano da escola pública, as diferentes maneiras que os docentes assumem seu papel de professor.

As críticas que costumamos fazer aos docentes que atuam por longos anos nas escolas públicas mostram-se, muitas vezes, desprovidas de falhas e repletas de “verdades”, por possuírem certo distanciamento da prática pedagógica cotidiana. Entretanto, mais uma vez, reforçamos que nossa intenção inicial não buscou desqualificar, muito antes, procurou qualificar aqueles que ainda se percebem comprometidos com a educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Emeli Silva. *‘Infância e Juventude: Um breve olhar sobre as Políticas Públicas no Brasil’*. In: **Linhas – Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura**. Florianópolis/BRA, UDESC, p. 73-95. Julho, 2001.
- ARENDT, Hannah (1994). ***Sobre a Violência***. Rio de Janeiro/BRA: Relume-Dumará, 1994.
- AZZI, Sandra. *‘Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico’* In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) ***Saberes pedagógicos e atividade docente***. 2.ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2000. (Coleção “Saberes da docência”). ISBN 85-249-0711-8.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. ***As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento***. Petrópolis/BRA: Vozes, 1992. ISBN 85.326.0856-6.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. ***O professor da educação básica e seus saberes profissionais***. Araraquara/BRA: JM Editora, 2004. ISBN 85-86305-23-5.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *‘Os saberes do professor da Educação Básica e seus componentes disciplinares’*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 26., de 05 a 08 de Out. de 2003. ***Anais...*** Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ceciliamariaferreiraborges.rtf>> Data de acesso em 30 de Mar. de 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais***. 2.ed. Rio de Janeiro/BRA: DP&A, 2000.
- BRASIL. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional***. Brasília/BRA: MEC, 1996. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Data de acesso em 06 de março de 2006.
- CAMBI, Franco. ***História da Pedagogia***. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo/BRA: Editora UNESP, 1999. (Encyclopaedia). ISBN 85-7139-260-9.
- CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. ***Estatuto da Criança e do Adolescente***. Editora Palotti, Santa Maria/RS/BRA, 2002.
- CHARLOT, Bernard. ***Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje***. Tradução Sandra Loguercio. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2005. ISBN 85-363-0508-8.
- _____. ***Da relação com o saber: elementos para uma teoria***. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre/BRA: Artes Médicas Sul, 2000.

Educação Ponte para o Mundo. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC – São Paulo/BRA; CENPEC; FEBEM; SEE/SP; 2003. (Coleção Educação e Cidadania).

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola Educação e Trabalho no Capitalismo.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre/BRA: Artes Médicas, 1989.

FINOQUETO, Leila Cristiane P.; TERRAZZAN, Eduardo A. 'Uma Análise de Consistência em Produções Científicas sobre a Temática "Saberes Docentes"'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13., 23 a 26 de Abr. de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. MONTEIRO DA SILVA, Aida Maria (org.). 'Conhecimento Local e Conhecimento Universal'. **Anais...** 9p. 2006. (CD-Rom, arq <T2259-2.rtf>). Disponível em <http://www.13endipe.com/paineis_public.htm>. ISBN 85-0068-3.

FINOQUETO, Leila Cristiane P.; SANTOS, Maria Eliza G.; TERRAZZAN, Eduardo A. 'Dos saberes docentes ao desenvolvimento profissional dos professores'. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 15., de 5 a 8 de Jul. de 2005, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. ALMEIDA FERREIRA, Norma Sandra de (org.). 'Pensem nas crianças mudas telepáticas'. **Caderno de Resumos...** p. 257, 2005.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. As representações sociais de corpo dos adolescentes em conflito com a lei. **Monografia de Especialização.** Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Centro de Educação Física e Desportos. Santa Maria/RS/BRA, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução Raquel Ramallete. 28.ed. Petrópolis/BRA: Vozes, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. 'Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos'. In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** PIMENTA, Selma Garrido (org.). São Paulo/BRA: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0891-2.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. 'Saberes Pedagógicos e Prática Docente' In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 13., 23 a 26 de Abr. de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. MONTEIRO DA SILVA, Aida Maria (org.) '**Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**', 2006. ISBN 85-373-0087-X.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 20.ed. São Paulo/BRA: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-3.

FREIRE, Paulo: (2003). **Pedagogia do oprimido.** 36.ed. Rio de Janeiro/BRA: Paz e Terra. ISBN 85-219-0005-8.

- GARCIA, Walter. '*Propostas educacionais das instituições de menores carentes no estado de São Paulo*' In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n.31, Autores Associados, 1979. ISSN 0100-1574.
- GAUTHIER, Clermont. ***Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente***. Tradução de Francisco Pereira de Lima, 3.ed. Ijuí/BRA: Ed. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação). ISBN 85.7429.003-3.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. '*O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento?*' In: **Formando professores profissionais**, 1998.
- GIL, Antônio C. ***Métodos e Técnicas da Pesquisa Social***. 5.ed. São Paulo/BRA: Atlas, 1999.
- GOLDENBERG, Mirian. ***A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais***. 7.ed. Rio de Janeiro/BRA: Record, 2003.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. ***A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal***. São Paulo/BRA: Artmed, 2001.
- GONÇALVES, Liana Lemos. '*A vez e a voz de adolescentes em Prestação de Serviços à Comunidade na UFRGS*'. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre/BRA, 2002.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **FEBEM – SP**. Disponível em <www.febem.sp.gov.br>. Data de acesso 06 de Set. de 2005.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. ***De Piaget a Freud. Para repensar as aprendizagens***. 'A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber'. Petrópolis/BRA: Vozes, 1992.
- LIMA, Rita de Cássia Pereira. *Mudança das práticas sócio-educativas na FEBEM-SP: as representações sociais de funcionários* In: **Psicologia e Sociedade**, v.18, n.1. Porto Alegre/BRA: jan/abr, 2006.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. ***Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas***. São Paulo/BRA: EPU, 1986.
- MACHADO, Nilson José. '*Sobre a Idéia de Competência*' In: **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Philippe Perrenoud, Mônica Gather Thurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Alessandrini. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2002.
- MARCÍLIO, M. ***História Social da Criança Abandonada***. HUCITEC, São Paulo/BRA, 1998.

- MATOS, Kelma S. L.; VIEIRA, Sofia L. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. Fortaleza/BRA: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. 'Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman'. In: **Educação** Revista do Centro de Educação. Santa Maria/BRA, v.29, n.2, p.33-49, 2004. ISSN 0101-9031.
- MONTEIRO, Ana Maria. 'Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam' In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 23., 05 a 08 de Out. de 2003. **Atas...** Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/anamariafcostamonteiro.rtf>> Acessado em 30 de março de 2007.
- MOVIMENTO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em <www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cavallaro/febemglobal.html> Data de acesso em 06 de Set. de 2005.
- OLIVEIRA, Carmen Silveira de. **Sobrevivendo no inferno**. Porto Alegre/BRA: Sulina, 2001.
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto Editora. Porto/POR, 1999. (Coleção Escola e Saberes). ISBN 972.0.34416.4.
- Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade – **PEMSEIS**. Disponível em: <www.fase.rs.gov.br>. Data de acesso em 29 de Jun. de 2004.
- PIGNATELLI, Frank. 'Que posso fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente'. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tadeu Tomas da Silva (org.). 5.ed. Petrópolis/BRA: Vozes, 1994. (Coleção Ciências Sociais da Educação). ISBN 85.326.1317-9.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2005. (Coleção "Saberes da docência"). ISBN 85-249-0711-8.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo/BRA: Atlas, 1999.
- RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. **RELATÓRIO AZUL – Garantias e Violações dos Direitos Humanos**. Porto Alegre/BRA. Assembléia Legislativa, 2001.
- SABIRÓN, Fernando Sierra. 'Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar: a análise sociocrítica do fenômeno escolar'. In: BARROSO, João: (org.). **O Estudo da Escola**. Porto Editora, 1996 (Coleção Ciências da Educação).

- SACRISTÁN, José Gimeno. 'A educação que temos a educação que queremos'. In: DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI". São Paulo; Cortez Brasília, DF/BRA: MEC: UNESCO, 1998.
- SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa, 4.ed. Porto Alegre/BRA: ARTMED, 1998.
- SAYÃO, Yara. 'Adolescências'. In: **Educação e Cidadania: proposta pedagógica**/ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC – São Paulo/SP/BRA. CENPEC; FEBEM, SEE/SP, 2004 (Coleção Educação e Cidadania).
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 37.ed. Campinas/BRA: Autores Associados, 2005 (Coleção polêmicas do Nosso Tempo, vol.5).
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente In **Revista Portuguesa de Educação**, vol.16, n.2. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2003.
- SHULMAN, Lee. 'Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform'. In: **Harvard Educational Review**, Harvard Education Publishing Group, v.57, n.1, p. 1-22, 1987. ISSN 0017-8055.
- SCHUCH, Patrice. '*Práticas de Justiça: Uma Etnografia do "Campo de Atenção do Adolescente Infrator" no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente*'. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/BRA, 2005.
- SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. 2.ed. Tradução Maria Helena Albarran. São Paulo/BRA: Centauro Editora, 1976. (Coleção Psicologia e Pedagogia).
- SOUZA, Solange carvalho de. O processo de letramento como ajustamento secundário numa situação de privação de liberdade: estudo de caso numa unidade para adolescentes infratores. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre/BRA, 2003.
- SPÍNDULA, Daniel Henrique Pereira. '*Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei*' In: **Psicologia em Estudo**. v.9, n.3. Maringá/SP/BRA: set/dez. 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Petrópolis/BRA: Vozes, 2002. ISBN 85.326.2668-8.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/BRA: Vozes, 2005. ISBN 85.326.3165-7.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. ***A Pesquisa qualitativa em educação***. São Paulo/BRA: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. ***Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação***. São Paulo/BRA: Atlas, 1987.

VOLPI, Mário (org.). ***O adolescente infrator***. 6.ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2006. ISBN 85-249-0648-0.

_____ (org.); SARAIVA, João Batista; KOERNER JÚNIOR, Rolf. ***Adolescentes privados de liberdade: A Normativa Nacional e Internacional & Reflexões acerca da responsabilidade penal***. 3.ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2006. ISBN 85-249-0666-9.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 5.ed. Petrópolis/BRA: Vozes, 2002.
- AZANHA, José Mário P: (1995). **Educação: Temas Polêmicos**. São Paulo/BRA: Martins Fontes. ISBN 85.336.0460-2.
- AZANHA, José Mario Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo/BRA: EDUSP; FAPESP, 1992.
- BALLENILLA, Fernando. **Enseñar investigando. 'Como formar profesores desde la práctica?'** 2.ed. Sevilla/ESP: Díada Editora, 1997.
- BLADES, David W. Habilidades básicas para o próximo século: desenvolvendo a razão, a revolta e a responsabilidade dos estudantes. IN: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Século XXI. Qual Conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis/BRA, Editora Vozes, 1999.
- BERNSTEIN, B. A. Pedagogização do conhecimento: estudos sobre a recontextualização In **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p.75-110, Nov, 2003.
- BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cidadã** - Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação. Porto Alegre/BRA, 2002.
- BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural** - Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte/BRA, 2002.
- CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Tradução de Júlia Ferreira. Porto Codex/POR: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação). ISBN 972-0-34125-4.
- CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. In: **Revista Educação e Sociedade**, Ano XXI, n.73, p.79-83, dez/2000.
- CAPRILES, René. **Makarenko O nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo/BRA: Editora Scipione, 2002. ISBN 85-262-4410-8.
- CONTRERAS, José. **Autonomia dos Professores**. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo/BRA: Cortez, 2002. ISBN 85.249.0870. X
- _____. Currículo democrático e autonomia do magistério. IN: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Século XXI. Qual Conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis/BRA, Vozes, 1999.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. 'Um breve histórico dos direitos humanos'. In: **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. José Sérgio Carvalho (org.) Petrópolis/BRA, Vozes, 2004.

- DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo/BRA: Cortez, 1998. ISBN 85.249.0673.1.
- DEACON, Roger; PARKER, Ben. 'Educação como sujeição e recusa'. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tadeu Tomas da Silva (org.). 5.ed. Petrópolis/BRA: Vozes, 1994. (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- FINOQUETO, Leila Cristiane P.; TERRAZZAN, Eduardo A. 'A explicitação dos saberes experienciais: uma prática em construção. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 8 a 10 de Mar. de 2006, Santa Maria, RS, Brasil, 2006. **Anais...** (CD-Rom, arq<XXJAI06\Jai.chm::/Trabalhos/htmls/ 2813.html>).
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso, pesquisa etnográfica e educação In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/BRA, n.10, p.58-78, jan/fev/mar/abr, 1999.
- FORQUIN, Jean Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n.73, p.47-70, dezembro/2000.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 7.ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo/BRA: Ed. Perspectiva, 2001. (Coleção Debates). ISBN 85-273-0202-0.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional In: **Vidas de professores**. Organização de Antonio Nóvoa. 2.ed. Porto Codex/POR: Porto Editora, 1991.
- GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Século XXI. Qual Conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis/BRA: Vozes, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco (org.). 'Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro'. In: **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre/BRA: Artes Médicas Sul, 2000.
- MOSQUERA, Juan. Professores na pós-modernidade: narrativas da subjetividade docente In: **Anais 8ª Jornada Nacional da Educação**, UNIFRA, Santa Maria/RS/BRA, 2002.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e suas histórias de vida In: **Vidas de professores**. Antonio Nóvoa (org.) 2.ed. Porto Codex/POR: Porto Editora, 1991.
-
- _____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo/BRA, v.25, n.1, p.11-20, jan/jun. 1999.

- PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n.73, p.139-161. dezembro/2000.
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto/POR: Porto Editora, 1999. ISBN 972.0.34416.4.
- PEDRA, José Alberto. **Currículo e suas representações**. 5.ed. Campinas/BRA, Papyrus, 2001.
- PERRENOUD, Philippe: (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre/BRA: Artes Médicas. ISBN 85.7307.637.2.
- PERRENOUD, Philippe (org); THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias: (2002). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre/BRA: Artmed. ISBN 85-363-0021-3.
- PÓRLAN, Rafael, MARTÍN, José. **El diario del profesor: Um recurso para la investigación en el aula**. 4.ed. Sevilha/ESP: Díada Editora, 1997. (Colección Investigacyón y Enseñanza).
- POSTIC, Marcel. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar**. Porto, Portugal, Porto Editora, 1995.
- RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal/POR, Porto Editora, 1993.
- SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola. O que é, como se faz**. São Paulo/BRA: Edições Loyola, 1999.
- _____. Para uma pedagogia do conflito. IN: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, Edmilson Santos (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre/BRA: Editora Sulina, p.15-33, 1996.
- SANTOS, Lucíola L. de Castro Paixão; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Currículo e Didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas/BRA: Papyrus, 1998.
- SASS, Odair. Construtivismo e Currículo. In: TOZZI, Devanil A. (coord). **Currículo, conhecimento e sociedade**. 3.ed. São Paulo/BRA: FDE, 1998. (Série Idéias, n.26).
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n.73, p.71-78, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte/BRA, Autêntica, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre/BRA, Artes Médicas Sul, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília/BRA: Plano Editora, 2002.

TORDAJADA, Iolanda; FLECHA, Ramón. 'Desafios e saídas na entrada do século'. **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato.** Tradução Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre/BRA: Artes Médicas Sul, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo, disciplinas e interdisciplinaridade. IN: TOZZI, Devanil A. (coord). **Currículo, conhecimento e sociedade.** 3.ed. São Paulo/BRA: FDE, 1998. (Série Idéias, n.26).

APÊNDICES

APÊNDICE 1

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO CASE/SM

APÊNDICE 1

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Data: _____ Disciplina: _____ Grupo _____
Conteúdo: _____ Número de alunos: _____
Turno: _____ Etapa: _____ Professora: _____

	1º
	2º

I PARTE – Andamento das aulas

Início das aulas

10. Orientações iniciais da

professora: _____

11. Revisão de conteúdos desenvolvidos em aulas

anteriores: _____

12. Alguma mensagem

inicial: _____

13. Tumulto/conflito/indisposição por parte dos

alunos: _____

No decorrer da aula

Apresentação dos objetivos da

aula: _____

Falas/orientações: _____

Explicações sobre o
conteúdo: _____

Atendimento
individualizado: _____

Feedback/motivação/retroalimentação: _____

Recursos didáticos
utilizados: _____

Término da aula

Encaminhamentos para o encerramento da
aula: _____

II PARTE – TIPOLOGIA DE L. SHULMAN

(ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO)

L. SHULMAN	SITUAÇÕES QUE EXEMPLIFICAM	COMENTÁRIOS DO PROFESSOR	COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA
Conhecimento do conteúdo de ensino			
Conhecimento pedagógico geral			
Conhecimento do currículo			
Conhecimento pedagógico do conteúdo			
Conhecimento dos alunos e de suas características			
Conhecimento dos fins educacionais			
Conhecimento dos contextos educacionais			

OBSERVAÇÕES:.....
.....
.....
.....

APÊNDICE 2

SISTEMATIZAÇÃO DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES

APÊNDICE 2

SISTEMATIZAÇÃO DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES

	INÍCIO DAS AULAS			
	ORIENTAÇÕES INICIAIS DO DOCENTE	REVISÃO DE CONTEÚDOS	ALGUMA MENSAGEM ESPECÍFICA	TUMULTO/CONFLITO/INDISPOSIÇÕES POR PARTE DOS ALUNOS
Doc. 01	Explicação sobre o conteúdo para todos os alunos que estavam na sala de aula.	Não	Não	Nenhum
Doc. 02	Dos quatro alunos na sala de aula, um estava fazendo atividade. O segundo foi convencido pela professora a fazer uns pequenos retoques no material anterior. O terceiro aluno falou agressivamente que não gostava de fazer a atividade que a professora iria sugerir e, também, não gostava que mexessem no material (pasta) dele. A professora na hora largou a pasta na mesa dele dizendo: "Eu não ia mexer, iria entregar pra ti mexer nela". A professora mantém uma conversa amigável e descontraída com os alunos. Falou o que seria realizado na semana que vem. Pediu para que os guris a ajudassem nas próximas atividades. Um adolescente retrucou: "eu não ajudo nada!"			Um aluno pergunta: "O que a senhora vai dar amanhã? Não vem com frescura, amanhã eu vou descer nervoso". A professora então responde: "Vai descer nervoso sim, eu dou uns puxões de orelha, vou ficar bem nervosa, já imaginou dois loucos?"
Doc. 03	Que os alunos fizessem uma leitura individual do texto sugerido	Não existiu O aluno perguntou: "O que vai ser feito?" A professora "O que vem sendo feito na aula passada"	Não "Olá como estão?" A professora cumprimentou um aluno de cada vez. Todos foram grosseiros, mas logo em seguida já brincaram.	Sem conflito, eles estão à vontade e não querem efetivamente fazer nada. Apenas querem conversar.
Doc. 04	A professora sugeriu que os alunos usassem a imaginação para construir os textos que seriam como tipo de bilhetes, onde eles escolheriam a pessoa para quem enviariam, a informação que eles	Não houve esse procedimento	Não	Não, apenas os alunos não tinham interesse em fazer nada naquele momento.

	INÍCIO DAS AULAS			
	ORIENTAÇÕES INICIAIS DO DOCENTE	REVISÃO DE CONTEÚDOS	ALGUMA MENSAGEM ESPECÍFICA	TUMULTO/CONFLITO/INDISPOSIÇÕES POR PARTE DOS ALUNOS
	<p>gostariam de mandar para essa pessoa e o remetente desse bilhete. A professora apresentou alguns motivos para escrever os bilhetes: a) em alto mar mandando mensagem por uma garrafa; b) convite para festa ou jogo; c) elaborar um bilhete para um amigo(a) que não está em casa. Os alunos mostravam um desinteresse total pela atividade. A professora insistiu várias vezes para que eles pensassem, criativamente, sobre uma mensagem que eles poderiam escrever para quem quer que fosse.</p> <p>Percebendo a resistência dos alunos, a professora recorreu a um pequeno texto, a "Fábula do Leão e do Rato". A professora leu, durante a aula, o meu material de pesquisa e anotações e sugeriu que eu anotasse a existência da mensagem da fábula.</p> <p>A professora questionou qual a mensagem? "Uma mão lava a outra" conclusão dos alunos e da professora.</p>			
Doc. 05	Como terá supletivo em breve, a professora sugeriu exercitar com uma prova de anos anteriores.	A aula de hoje pode ser entendida como uma revisão	Não	Brincadeiras, risadas. Três alunos não queriam fazer os exercícios extraídos dos supletivos de anos anteriores
Doc. 06		Retomada do termo qualidade como sinônimo de adjetivo. Vários exemplos citados oralmente pela professora.	Não	Apenas dois alunos mantinham conversas entre eles e não faziam as atividades propostas pela professora.
Doc. 07	A professora começa a aula escrevendo 'MAGIC WORDS', e continua escrevendo outras expressões ao mesmo tempo em que lê em voz alta Please!; Good Morning!; Good Afternoon! Good	Não. Olhei as atividades realizadas anteriormente no caderno que solicitei de um dos alunos, só constava uma aula em setembro e outra em outubro, fiquei me questionando quais teriam sido as	Não	Um aluno não quis fazer nada, mas barganhou com a professora a possibilidade de realizar outros tipos de atividades. Mas a professora não cedeu e disse que era importante conhecer essas palavras em Inglês. "Faz só o GOOD" disse a professora. "Só o GOOD então tá!" respondeu o aluno, mas acrescentou: "Quero régua,

INÍCIO DAS AULAS				
	ORIENTAÇÕES INICIAIS DO DOCENTE	REVISÃO DE CONTEÚDOS	ALGUMA MENSAGEM ESPECÍFICA	TUMULTO/CONFLITO/INDISPOSIÇÕES POR PARTE DOS ALUNOS
	Night!; Excuse-me! (Marlucia 1) Colocar a data no caderno	atividades desenvolvidas durante este período ou qual a situação que determinou essa lacuna. Duas semanas a última aula. Substituir os nomes pelos pronomes, atividade anterior. Dia 13/10/2005		sem régua eu não faço nada!” Um outro aluno ficou quieto, mas também se negou a fazer a atividade. Os demais fizeram sem maiores reclamações, mas acharam a atividade trabalhosa. Um aluno sairá após um ano de medida sem atividades externas. Estava sem disposição para a aula. Disse que não faria nada. A professora disse que quem não faz nada pega ‘detenção’. O aluno respondeu “mas aí eu mato a professora” e a professora completou: “Você não teria coragem de fazer isso com a tua professora!” ainda assim o aluno concluiu: “Teria sim, já matei dois!”. A professora não se dando por vencida completa: “Coitada da mãe de vocês que devem sofrer”
Doc. 08	Cada aluno tem acesso a um computador, cada um trabalha em um programa de acordo com o nível de aprendizagem. Para os iniciantes o Word (editor de texto), para os que denominam um pouco mais os comandos o power point (software para apresentação de slides) e paint (software de desenhos), e, para os avançados, o Windows (noções de sistema operacional). A professora antes de liberar o primeiro aluno para o manuseio do computador selecionou junto com ele algumas imagens que seriam inseridas nos slides. O segundo aluno deveria configurar um texto que foi digitado anteriormente. A professora demonstra os comandos fazendo-os e falando em voz alta as informações, por exemplo “Para se ter itálico no texto, para negritar, como se define a fonte dos textos, a cor, o tamanho das letras”.	Esse procedimento é constante, pois apesar dos alunos gostarem muito da computação para cada nova atividade durante a conversa a professora retoma algumas orientações ou os próprios alunos questionam onde encontrar os recursos necessários	Não	Não. A vontade de participar desse projeto é tanta que cada momento é aproveitado pelos adolescentes. A professora comentou que existe lista de espera para freqüentar as aulas e, foram raros os casos, apenas um, que ela pediu que o aluno fosse substituído, pois ele não queria realmente fazer o curso. A professora comentou que “todos os alunos, sem exceção, gostaram de fazer slides”.

NO DECORRER DA AULA						
	APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DA AULA	FALAS/ORIENTAÇÕES	EXPLICAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO	ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO	FEEDBACK/MOTIVAÇÃO/RETROALIMENTAÇÃO	RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS
Doc. 01	Não	Para a professora sair da sala de aula ela tem que chamar o professor que está coordenando o turno para que fique na sala de aula. Essa função é desempenhada por dois professores de Educação Física, disponibilizam 20 horas para a coordenação de turno.	A professora apresentou alguns exemplos: $10 + [-3+1-(-2+6)] =$ E questionou dessa maneira: "O que se resolve primeiro?" "Pode-se deixar dois sinais diferentes juntos?" "Então isto é: Jogo de sinais (Aqui está a novidade!)" "Em seguida elimina-se as chaves []". Com todos os risos e brincadeiras por parte dos alunos a professora se mantém sem sorrir e continua a explicação. Desse modo, o exercício foi explicado com perguntas e respostas.	Após a explicação no quadro para todos os alunos, a professora foi explicando para cada aluno as atividades selecionadas no livro didático para serem resolvidas na aula.	Um dos alunos era mais quieto e não solicitou tanto atendimento, mas finalizou as atividades e pediu que a professora corrigisse. Esse mesmo aluno, na aula anterior, de Inglês, pediu um livro didático da disciplina e fez o mesmo na aula de Matemática. Durante a correção das atividades no caderno desse aluno, a professora continuou explicando o conteúdo e questionando o aluno, que por sua vez, respondeu a todos os questionamentos.	Livro didático, quadro de giz.
Doc. 02	Não houve					A professora faz xerox de imagens que os alunos solicitam, existe a nítida demonstração de interesse por parte dos alunos.
Doc. 03	Não houve.	Primeiro entregou um material para um aluno, em segundo lugar, olhou o caderno de outro aluno e entregou a mesma folha xerocada.	Não houve explicações. Não será possível usar esta aula como parâmetro.	A professora trocou Matemática por Ciências devido ao pedido de um aluno.		
Doc. 04	Não		A professora faz muitos questionamentos, mas na seqüência já apresenta as respostas sob o seu ponto de vista. A proposta do reforço na biblioteca é incentivar a leitura e a escrita e sanar algumas graves dificuldades dos alunos com textos diversificados como livros, revistas (a grande maioria é de cunho religioso, algumas de pontos turísticos).	Esse projeto já busca atender um número mais reduzido de alunos daquele que frequenta a sala de aula. Na biblioteca existe uma mesa redonda, com quatro cadeiras e uma escrivaninha da professora. As conversas se dão no grupo.	Os alunos exigiam a constante correção das frases que eles estavam construindo na elaboração do bilhete. Liam alguns trechos e a professora ia, por vezes, apenas sugerindo novas frases e, por outras, escrevendo trechos do bilhete.	Livro didático, folhas A4, lápis

NO DECORRER DA AULA						
	APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DA AULA	FALAS/ORIENTAÇÕES	EXPLICAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO	ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO	FEEDBACK/MOTIVAÇÃO/ RETROALIMENTAÇÃO	RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS
			Nesse dia foi utilizado um texto que a professora, naquele momento, disse "para aí tem um texto que eu vi que pode ser bom", ou seja, não teve uma nítida preparação para essa aula.			
Doc. 05	Não houve.	O aluno disse que estava perdendo o interesse pelos estudos, a professora disse que esse era o único interesse que ele não poderia perder.	"Os paralelos são linhas imaginárias, na verdade elas não existem". "A maior parte do Brasil fica em qual hemisfério?"	As explicações foram dadas coletivamente no início da aula, mas depois voltou a ser individual		Quadro de giz e folhas xerocadas
Doc. 06	Não foram apresentados	A professora tenta evidenciar as boas qualidades dos alunos. Em específico um aluno, que segundo a professora, não tem interesse em nada. A professora, vendo suas tentativas de convencimento frustradas, pediu o atendimento da orientadora educacional para o aluno que não estava atendendo às solicitações. O adolescente saiu da sala, mas antes me questionou se as informações que eu estava recolhendo na sala seriam repassadas ao juiz da infância e da juventude. Disse que não e o adolescente saiu da sala de aula.	A primeira aula, de Educação Artística, resumia-se na pintura de um desenho que enfeitava um papel de carta. Como cada disciplina é desenvolvida em 40 minutos, a segunda parte do trabalho, a escrita de poemas na folha enfeitada, seria realizada quando a professora trouxesse os poemas no próximo dia que eles tivessem a aula de Ed. Artística. Na segunda aula, de Língua Portuguesa, o conteúdo inicial era 'Adjetivo', após a identificação dos termos pejorativos no caça-palavras, a professora realizou exercícios que tratavam da separação de sílabas (dissílabas, trissílabas e polissílabas).	Houve em alguns momentos. A professora fez questão de chamar a atenção de um aluno que estava mudando suas atitudes em virtude da influência de outro colega (o que foi convidado a conversar com a orientadora). Na continuidade, a professora orienta esse aluno, que até momentos antes, junto com o colega, estava irritando a professora com o seu desinteresse e conversas excessivas.	Esta é uma prática bastante recorrente. A professora é muito comunicativa e brinca com os alunos seguidamente	Folhas xerocadas para a aula de Ed. Artística, folhas xerocadas contendo um caça – palavras de termos Pejorativos, para apresentar esta atividade a professora sugeriu que até mesmo para falar mal de algum aspecto de uma pessoa era preciso adotar os termos corretos. Portanto quem era banguela não tinha os dentes, quem apresenta um grau de "vesguice" era estrábico e assim por diante. Também foi utilizados o quadro de giz e o dicionário para que os alunos procurassem o significado dos termos que não conheciam no caça-palavras.
Doc. 07	Não	A professora pediu que cada aluno escolhesse uma das palavras que estava no quadro, a atividade consistia em montar as palavras	Não houve (Aula 1) Os pronomes são: I, you, he, she, it, we, you, they. São utilizados para substituir o	Os alunos trocam de 'palavras', mas fazem a atividade, a professora não impôs que mantivessem sua orientação ou	Uma palavra para cada aluno. (Aula 1) Durante a execução das atividades quando as respostas	Cartolinas, moldes de letras recortadas, canetas hidrocores coloridas, tesoura, quadro de giz.

NO DECORRER DA AULA						
	APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DA AULA	FALAS/ORIENTAÇÕES	EXPLICAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO	ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO	FEEDBACK/MOTIVAÇÃO/ RETROALIMENTAÇÃO	RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS
		<p>escritas no quadro em folhas de cartolinas, uma vez que, a professora já trazia as letras recortadas, cabia aos alunos apenas montar a palavra e cola-la na cartolina. No entanto, as escolhas foram modificadas, teve aluno que quando percebeu que a palavra era muito grande, queria trocar, queria montar a palavra que já havia sido escolhida por outro aluno. A professora foi até o quadro e acrescentou outras palavras como "Sorry! Good bye! Thanks!" para não criar discussão ou os alunos deixarem de trabalhar na atividade sugerida. (Aula 1)</p>	<p>nome das pessoas, dos animais ou das coisas. Nesse momento a professora começa a substituir, nas frases que cria e reproduz oralmente, os nomes próprios pelos pronomes. (Aula 2)</p>	<p>a escolha inicial. (Aula 1) Um dos alunos exigia bastante atenção por não ter entendido a ordem do exercício. Esse mesmo aluno solicitou explicações durante uns 15 minutos aproximadamente, a professora explicou e corrigiu todas as atividades do aluno. Para o aluno mais adiantado foi entregue um livro didático. Outro, mais quieto, fez as atividades sem falar nada, a professora foi orientá-lo uma vez na classe. (Aula 2)</p>	<p>estavam corretas. (Aula 2)</p>	<p>(Aula 1) Quadro de giz, seis frases escritas no quadro. A professora trouxe alguns livros didáticos, dicionários, mas usou pouco. (Aula 2)</p>
Doc. 8	<p>Não. A vontade de participar desse projeto é tanta que cada momento é aproveitado pelos adolescentes. A professora comentou que existe lista de espera para freqüentar as aulas e, foram raros os casos, apenas um, que ela pediu que o aluno fosse substituído, pois ele não queria realmente fazer o curso.</p> <p>A professora comentou que "todos os alunos, sem exceção, gostaram de fazer slides".</p>	<p>"Você não tem nenhuma frase ou pensamento lá no brete que gostaria de colocar nos slides?" Falou a professora vendo um aluno que não encontrava nenhum pensamento ou frase que o interessasse para colocar nos slides, diante dos materiais que a professora possui. "Então copia estas frases" sugeriu a professora.</p>		<p>"Isso vai fazendo". A professora diante dos questionamentos dos alunos se dirige até aos computadores e vai orientando oralmente, quando o aluno não reconhece os comandos a professora faz e explica como fazer. Por exemplo, acentuar uma palavra: shift/acento/letra.</p>		<p>Programas de computador, disquetes, textos xerocados.</p>

TÉRMINO DA AULA				
	ENCAMINHAMENTOS PARA O ENCERRAMENTO	AValiação	TEMPO OCIOSO	REALIZAÇÃO DE ALGUMA ATIVIDADE ESPECÍFICA
Doc. 01	Não teve nenhum encaminhamento para o final da aula.	Não	Não	Não
Doc. 02			Faltando 20 min para o término da aula, um aluno não quis mais fazer nenhuma atividade e pediu para conversar, pois estava cansado. Ele diz estar "abalado", pois está estão chegando as festas de final de ano (o aluno é de Cachoeira do Sul). A partir deste momento, a professora se torna uma conselheira, pois a conversa entra em tons de conselho, de palavras de esperança, de confiança. (Aula 2)	
Doc. 03				
Doc. 04	Os alunos foram liberados para lerem revistas ou acompanharem as atividades dos colegas no computador, pois ocorrem, paralelamente, na sala da biblioteca o projeto de informática e o projeto da biblioteca. A professora continuou conversando com um dos alunos sobre o supletivo que ele realizou e que talvez tivesse passado, mas não fosse avisado.			
Doc. 05	Nada consta.			
Doc. 06	A aula termina quando os alunos acabam as atividades, se acabarem mais cedo podem se distrair com algum jogo educativo, senão, ficam na sala terminando as atividades e quando é dado o sinal eles saem da aula e se encaminham para a revista e posteriormente para os dormitórios.			
Doc. 07	Não teve nenhum encaminhamento para o final da aula. Não existe este tipo de prática.	Não foi feita nenhuma avaliação daquilo que foi estudado.		
Doc. 08	Próximo do término da aula, os alunos são orientados a salvar seus trabalhos nas suas pastas respectivas, a professora não desliga os computadores quando a próxima turma ainda está por vir, mas mesmo que seja a última turma do dia ou do turno, ela pessoalmente desliga os computadores.			

APÊNDICE 3

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS - CASE/SM (1ª VERSÃO)

APÊNDICE 3

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS (CASE/SM)

1ª VERSÃO

Prezado (a) Professor (a)

Inicialmente, gostaria de agradecer sua colaboração em dispor seu tempo e sua paciência para responder a este questionário. Com este instrumento de pesquisa pretendo dar andamento à pesquisa intitulada: 'O professor inserido em instituições de atendimento sócio-educativo a adolescentes em conflito com a lei: dos saberes docentes ao desenvolvimento profissional', tendo a orientação do Prof. Eduardo A. Terrazzan e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Nesse sentido, sua participação é de fundamental importância.

Obrigada

Leila Cristiane Finoqueto

1. Nome:.....
.....
2. Data de nascimento:.....
3. Função que exerce na Escola?.....
4. Formação Inicial:..... Ano:.....
5. Graduação:.....Ano:
6. Pós-Graduação
() Especialização:.....Instituição:.....Ano:
- () Mestrado.....Instituição:.....Ano:
- () Doutorado.....Instituição:.....Ano:
7. Cursos de capacitação/qualificação/formação continuada em andamento?
.....
.....
.....
8. Quantos anos de atuação no magistério?
.....
.....

9. Durante este período em quantas escolas lecionou? Quais e quanto tempo dedicado a cada escola?

.....
.....
.....
.....

10. O regime de trabalho na Escola Humberto de Campos é: ()20 h ()40 h

11. Atuas em outra Instituição de Ensino e/ou mantém atividades paralelas? Quais?

.....
.....
.....

Caso exerça a docência em outra Instituição, responda:

12. Qual a principal diferença que percebes na tua prática pedagógica no CASE em comparação com a outra Instituição?

.....
.....
.....
.....

13. Desempenhaste tua função em instituições semelhantes ao CASE? Quais? Durante quanto tempo?

.....
.....
.....
.....

14. Há quantos anos trabalhas no CASE de Santa Maria?

.....
.....
.....

15. Qual(is) o(s) motivo(s) que te levou a exercer a docência na Escola Humberto de Campos?

.....
.....
.....
.....

16. Qual a tua concepção de *ensino, escola e professor*?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

17. Quais os benefícios que consideras relevante por trabalhar no CASE?

.....
.....
.....
.....
.....

18. Quais os aspectos negativos por trabalhar no CASE?

.....
.....
.....
.....
.....

19. De que maneira, atuar perante os adolescentes em conflito com a lei, influencia tua concepção e prática pedagógica?

.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE 4

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS - CASE/SM (2ª VERSÃO)

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS (CASE/SM)

2ª VERSÃO

Prezado(a) Professor(a)

Inicialmente, gostaria de agradecer tua colaboração em dispor teu tempo para responder a este questionário. Com este instrumento de pesquisa pretendo dar andamento à pesquisa intitulada: *‘O professor inserido em instituições de atendimento sócio-educativo a adolescentes em conflito com a lei: dos saberes docentes ao desenvolvimento profissional’*, tendo a orientação do Prof. Eduardo A.Terrazzan e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Esta pesquisa tem por objetivos: construir um acervo de alternativas das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do CASE/SM e estabelecer parâmetros para um conjunto de ações com vistas à formação de docentes que atuam em instituições de atendimento a adolescentes em conflito com a lei.

Nesse sentido, sua participação é de fundamental importância.

Ao término desta pesquisa pretendo retornar com os resultados obtidos através desta investigação no intuito de compartilhar o conhecimento produzido a partir da sua prática pedagógica.

1. Nome

.....
.....

2. Data de nascimento:

3. Função que exerce na Escola:.....

.....
.....

4. Formação Inicial:

	Instituição	Ano
Ensino Médio
Graduação

5. Pós-Graduação:

Nível	Área/Instituição	Ano
Especialização
Mestrado
Doutorado

6. Cursos de capacitação/qualificação/formação continuada nos últimos 5 anos:

Curso	Local/Temática	Ano

7. Quantos anos de atuação no magistério:

Faixa		Anos
• 0 a 5 anos	()	
• 6 a 10 anos	()	
• 11 a 20 anos	()	
• 21 anos ou mais	()	

8. Durante este período em quantas escolas lecionou? Quais e quanto tempo dedicado a cada escola?

Escola	Tempo de trabalho
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

9. Para você, o que é um bom professor? Aponte aspectos que compõem um bom professor:

.....
.....
.....
.....
.....

10. Na tua opinião, quais as características essenciais para uma boa escola? Essas características se aplicam ao CASE?

.....
.....
.....
.....
.....

11. Você atribui a atual condição do ensino a quais aspectos?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. A sua dedicação à Escola Humberto de Campos é de: () 20 h () 40 h

13. Atua em outra Instituição de Ensino?

Sim ()

Não ()

14. Em caso afirmativo, em que se diferencia a tua prática pedagógica no CASE?

.....
.....
.....

15. Desempenhaste tua função em instituições semelhantes ao CASE?

() Sim

() Não

16. Quais?

.....
.....
.....
.....
.....

17. Durante quanto tempo?

() 1 a 2 anos

() 3 a 4 anos

() 5 a 10 anos

() 10 anos ou mais

18. Há quantos anos trabalhas no CASE de Santa Maria?

.....
.....
.....

19. Qual(is) o(s) motivo(s) que te levou a exercer a docência no CASE – Santa Maria?

-
-
-
-

20. Você está satisfeito com o trabalho no CASE? Aponte os motivos:

.....
.....
.....
.....

21. O que você proporia modificar no trabalho/estrutura/funcionamento da escola do CASE?

.....
.....
.....
.....
.....

22. De que maneira, a prática de ensino junto aos “adolescentes em conflito com a lei” tem influenciado a tua prática pedagógica? Especifique:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE 5

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS DOCENTES DO CASE/SM

APÊNDICE 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS (CASE/SM)

I PARTE – SOBRE O(A) DOCENTE

1. Qual a função que exerce na Escola?
2. Como chegaste à Escola Humberto de Campos? Por que permanece na Escola?
3. Consideras a tua prática pedagógica caracterizada pela tendência progressista, tradicional ou renovadora? Quais os motivos que orientam esta prática?
4. Acreditas que a docência no CASE apresenta características diferentes das demais escolas?
5. Poderias fornecer alguns indicadores para qualificar a diferenciação envolvida no trabalho docente?
6. Em que medida acreditas na ressocialização dos adolescentes que freqüentam a Escola?
7. De que modo trabalhar no CASE influenciou na tua concepção acerca de adolescentes autores de ato infracional?
8. De que modo as circunstâncias de privação de liberdade influenciam neste ensino?
9. Como avalias a formação inicial que recebeste e a tua atuação profissional atual?
10. Como a SE possibilita a formação continuada aos professores das instituições de atendimento sócio-educativo?

II PARTE – A PRÁTICA PEDAGÓGICA

11. Na tua opinião, quais são os objetivos da educação em instituições de execução de medidas sócio-educativas?
12. Como levas em consideração esses objetivos?
13. Além de uma escola regular quais os objetivos que acrescentarias numa escola do CASE?
14. Como o retrospecto de vida dos adolescentes é considerado na elaboração e execução dos planejamentos das aulas?
15. Como tens feito o teu plano de trabalho?

16. Qual a influência do PEMSEIS nos teus planos de trabalho?
17. Quais os materiais didáticos (cadernos didáticos, mapas terrestres, vídeos, música) que utilizas em sala de aula? Como justificas a importância de cada um deles para a aprendizagem dos alunos?
18. No teu trabalho como estão contempladas algumas teorias de ensino e de aprendizagem que permeiam a docência?
19. De que maneira atualizas o conhecimento da área que lecionas?
20. A partir das minhas observações percebi que:
 - a) Muitas vezes, os alunos não querem participar das aulas e são claros ao dizer que só vem para as aulas por que são obrigados;
 - b) Geralmente, mostram-se agressivos, indisciplinados e desafiadores.
 - c) Existem períodos de aula em que os adolescentes querem apenas desabafar seus problemas ou conversar sobre suas histórias de vida.Concorda com as minhas observações?
Diante disso, como tu enfrentas esses dilemas?

APÊNDICE 6

SISTEMATIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

APÊNDICE 6

SISTEMATIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questões nº 4 e nº 5 – IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

ORDEM	FUNÇ.	ENSINO MÉDIO	ANO	FORMAÇÃO INICIAL			PÓS-GRADUAÇÃO			
				GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO/CIDADE	ANO	CURSO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO
01	Orientadora e Supervisora	Magistério	1981		URCAMP	1991	Especialista	Educação	URCAMP	1991
02	Professora	Normal	-	Educação Artística	UFSM	-	Especialização	Pré-Escola		
03	Professora	Magistério	Não lembra	Pedagogia Séries Iniciais	UFSM	-	Especialização Mestrado	- Psicopedagogia -Pensamento Político Brasileiro -Currículo	UNIFRA UFSM UFSM	Não lembra 1995
04	Professor	Normal	-	Educação Física	UFSM	1977	-	-	-	-
05	Professora	-	-	Letras	UFSM	1983	Especialização	Literatura	UFSM	1985
06	Professora Lab. de Informática	Normal	-	Letras - Língua Portuguesa	FIC	1979/1980	-	-	-	-
07	Supervisora	Normal	1969	Letras Português/Inglês	Fundação Educacional de Alegrete	1981	-	-	-	-
08	Professora	-	-	Estudos Sociais	FIC	1979	-	-	-	-
09	Diretora	Curso Científico	1970	Ciências/Plena Matemática		1983	-	-	-	-
10	Professora	Magistério	1987	Ciências e Matemática (Plena)		1995	Especialização		UNIJUI	2001
11	Professora	Ensino Médio	1997	Letras		1997	Especialização		UNIFRA	2001
12	Professora Bibliotecária	Magistério	1979	Pedagogia Anos Iniciais (Incompleto)		2005	-	-	-	-

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 6 – CURSOS DE CAPACITAÇÃO/QUALIFICAÇÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

ORDEM	CURSO	TEMÁTICA	LOCAL	ANO
01	<ul style="list-style-type: none"> • MOBREC • CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESCOLAS DE FASE 	EDUCAÇÃO POPULAR	SANTA MARIA	2006
			PORTO ALEGRE	2005
02	<ul style="list-style-type: none"> • CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESCOLAS DE FASE • ENCONTRO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA 		PORTO ALEGRE	2005
			SANTA MARIA	2005
03	<ul style="list-style-type: none"> • MOBREC • CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESCOLAS DE FASE 	EDUCAÇÃO POPULAR	SANTA MARIA	2006
			PORTO ALEGRE	2005
04	<ul style="list-style-type: none"> • CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESCOLAS DE FASE 		PORTO ALEGRE	2005
05	<ul style="list-style-type: none"> • LÍNGUA ESTRANGEIRA – ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO • LITERATURA BRASILEIRA 		PUC/PORTO ALEGRE	2003
			UNIFRA/SANTA MARIA	2004
06	<ul style="list-style-type: none"> • CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESCOLAS DE FASE • CAPACITAÇÃO EM INFORMÁTICA EDUCACIONAL (NTE) 		PORTO ALEGRE	2005
				2001
07	<ul style="list-style-type: none"> • MOBREC • CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DE ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS QUE FUNCIONAM NA FASE • SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO 			2001
				2001
08	<ul style="list-style-type: none"> • 	EDUCAÇÃO POPULAR	SANTA MARIA	2004/2005/2006
			PORTO ALEGRE	2005
			SANTA MARIA	2005
09	<ul style="list-style-type: none"> • MOBREC 	EDUCAÇÃO POPULAR	SANTA MARIA	2006

	<ul style="list-style-type: none"> CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DE ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS QUE FUNCIONAM NA FASE 		PORTO ALEGRE	2005
10	<ul style="list-style-type: none"> CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DE ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS QUE FUNCIONAM NA FASE 		PORTO ALEGRE	2005
11	•			
12	•			

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 7 – QUANTOS ANOS DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

ORDEM	FAIXA	NÚMERO DE PROFESSORES	ANOS DE DOCÊNCIA	OBSERVAÇÕES
11	0 A 5 ANOS	1	4 ANOS	
02	6 A 10 ANOS			
05 10	11 A 20 ANOS	2	16 ANOS 12 ANOS	
01 02 03 04 06 07 08 09 12	21 ANOS OU MAIS	9	NÃO DECLAROU 22 ANOS 22 ANOS 27 ANOS 23 ANOS 27 ANOS NÃO DECLAROU 22 ANOS 25 ANOS	04 - APOSENTADO POR ESCOLA PARTICULAR (2005) 07 – APOSENTOU-SE NA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS (2006)

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão n^o 8 – DURANTE ESTE PERÍODO EM QUAIS ESCOLAS LECIONOU? QUANTO TEMPO DEDICADO A CADA ESCOLA?

ORDEM	ESCOLAS	TEMPO DE TRABALHO	LOCAL
01	<ul style="list-style-type: none"> • ESCOLA N. SRA. DAS GRAÇAS • ESCOLA E. HERMES DA FONSECA • ESCOLA E. N. SRA. DAS VITÓRIAS – PRESÍDIO – • ESCOLA E. CILON ROSA E MANOEL RIBAS • ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS 	11 ANOS	CACEQUI/RS
02	<ul style="list-style-type: none"> • ESCOLA E. CÍCERO BARRETO (Ens. Fund. e EJA) 	22 ANOS	SANTA MARIA/RS
03	<ul style="list-style-type: none"> • ESCOLA MUNICIPAL • ESCOLA ESTADUAL CAIC • ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS 	9 ANOS 3 ANOS 6 ANOS	RESTINGA SECA/RS SANTA MARIA/RS SANTA MARIA/RS
04	<ul style="list-style-type: none"> • ESCOLA WALTER JOBIM • ESCOLA JULIO PRATES • ESCOLA TIARAJU • ESCOLA BOCA DO MONTE • HUGO TAYLOR • COLÉGIO SANTA MARIA • ESCOLA NO PRESÍDIO • ESCOLA CÍCERO BARRETO • ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS 	2 ANOS 1 ANO 3 ANOS 8,9 ANOS 8 ANOS 30 ANOS 9,10 ANOS 15 ANOS 3 ANOS	SANTA MARIA/RS JULIO DE CASTILHOS/RS SÃO SEPÉ/RS SANTA MARIA/RS
05	<ul style="list-style-type: none"> • ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARGARIDA LOPES • ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS 	16 ANOS 8 ANOS	SANTA MARIA/RS
06	<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE EDUCAÇÃO OSWALDO ARANHA • ESCOLA E. LAURO DORNELES • ESCOLA E. ALEXANDRE LISBOA • ESCOLA E. CILON ROSA • ESCOLA E. HUMBERTO DE CAMPOS 		ALEGRETE/RS ALEGRETE/RS ALEGRETE/RS SANTA MARIA/RS SANTA MARIA/RS
07	<ul style="list-style-type: none"> • ESCOLA E. SÃO FRANCISCO DE ASSIS • ESCOLA E. MANUEL VIANA • 8^a COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO • ESCOLA E. EDUCAÇÃO BÁSICA REINOLDO EMÍLIO BLOCK • ESCOLA E. HUMBERTO DE CAMPOS/CASE 	13 ANOS 4 ANOS 2 ANOS 3 ANOS 4 ANOS	SÃO FRANCISCO DE ASSIS/RS MANUEL VIANA/RS SANTA MARIA/RS VILA BLOCK – ITAARA/RS

			SANTA MARIA/RS
08	<ul style="list-style-type: none"> • E.E.TITO FERRARI • ESCOLA E. IRMÃO OTÃO • ESCOLA E. HUMBERTO DE CAMPOS 	6 ANOS 13 ANOS 4 ANOS	SANTA MARIA/RS SANTA MARIA/RS SANTA MARIA/RS
09	<ul style="list-style-type: none"> • ESCOLA POLIVALENTE • GINÁSIO SÃO VICENTE • ESCOLA E. CÍCERO BARRETO • ESCOLA E. HUMBERTO DE CAMPOS 	6 ANOS 2 ANOS 10 ANOS 4 ANOS	ALEGRETE/RS SÃO VICENTE DO SUL/RS SANTA MARIA/RS SANTA MARIA/RS
10	<ul style="list-style-type: none"> • 		
11	<ul style="list-style-type: none"> • ESCOLA X • ESCOLA Y 	3 ANOS E 1/2 1/2 ANO	
12	<ul style="list-style-type: none"> • 		

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 9 - Para você o que é um bom professor? Aponte aspectos que compõem um bom professor:

ORDEM	RESPOSTAS	IDÉIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
01	Eu considero um bom professor aquele que chega até o aluno com liberdade e responsabilidade.	Chegar aos alunos com liberdade e responsabilidade	Chegar aos alunos com liberdade e responsabilidade.
02	É aquele que domina seu conteúdo, que é crítico, democrático e que saiba ouvir as necessidades de seus alunos.	Domínio do conteúdo, crítico, democrático, ouvir as necessidades dos alunos.	Domínio do conteúdo, crítico, democrático, ouvir as necessidades dos alunos.
03	É um professor exigente, crítico, atualizado, que faz o aluno pensar, vencer os objetivos propostos.	Exigente, crítico e atualizado, faz o aluno pensar, vencer objetivos propostos	Exigente, crítico, faz o aluno pensar, vencer os objetivos propostos.
04	Ter equilíbrio, ser tolerante, motivado (esquecer os problemas de casa), vir para a escola com bom ânimo. Professor que saiba o momento certo.	Equilíbrio, tolerância, motivado, bom ânimo, professor que saiba o momento certo.	Equilíbrio, tolerância, motivado, bom ânimo, professor que saiba o momento certo.
05	Conhecimento, motivação, autocontrole, da disciplina.	Conhecimento, motivação, autocontrole, da disciplina.	Conhecimento, motivação, autocontrole, da disciplina.
06	Considero um bom professor aquele que consegue ensinar o aluno pensar, ser crítico e vencer as suas atividades propostas. Um bom professor é também aquele que ouve seus alunos e consegue dialogar com eles.	Que ensina o aluno a ser crítico, a pensar. Ouve os alunos e dialoga com eles.	Ensina o aluno a ser crítico, a pensar e vencer suas atividades propostas. Ouve seus alunos e dialoga com eles.
07	Aquele que ama o que faz. Comprometimento, dedicação, responsabilidade, disponibilidade, disposição para mudar quando necessário. Paciência criatividade e amor, muito amor!	Aquele que ama o que faz, compromisso, dedicação, responsabilidade, disposição, paciência, criatividade e amor.	Ama o que faz, compromisso, dedicação, responsabilidade, disposição, paciência, criatividade e amor.
08	Uma pessoa que possa além de passar conhecimento aos seus alunos, possa passar amizade, compreensão e humanismo.	Passar conhecimento e amizade, compreensão e humanismo aos alunos.	Passar conhecimento, amizade, compreensão e humanismo aos alunos
09	É aquele que primeiramente domina os conteúdos programáticos, que conquista seus alunos levando-os a aprendizagem, colaborador, incentivador, participativo em todo o âmbito escolar.	Domínio dos conteúdos, conquista os alunos levando à aprendizagem,	Domínio dos conteúdos, leva os alunos a aprender, colaborador, incentivador e participativo.

ORDEM	RESPOSTAS	IDÉIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
		colaborador, incentivador e participativo.	
10	O professor deve promover a aprendizagem que consiste em confrontar o indivíduo com problemas práticos, pessoais, sociais. A aprendizagem é facilitada quando o aluno escolhe por si mesmo os meios para aprender e perceber de que deve responsabilizar-se pelas conseqüências de suas ações. Quem educa aprende com o educando, ninguém está definitivamente educado, cada um junto com os outros pode aprender e descobrir novas possibilidades de realizar-se na vida. É um ato coletivo, processo mútuo e permanente. A educação visa libertação, transformação da realidade que oprime, tornando-o mais humana e permitindo que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história.	Promotor da aprendizagem dos alunos, Educador que possibilite a partir de suas ações pedagógicas a emancipação dos alunos.	Promotor da aprendizagem dos alunos, educador que possibilite a emancipação dos alunos.
11	Atuação em prol do ser humano	Em prol do humano.	Em prol do humano.
12	Independente da escola em que atue o professor deve ter princípios humanistas e solidários, sem preconceitos de qualquer ordem, ser fraterno, dialógico, deve entender que a prática deve estar engajada na amorosidade, no respeito e assim o conhecimento deve se transformar numa aventura apaixonante no lugar de uma descoberta enfadonha. Com uma práxis que assegure a coerência articulada de pensamentos, comportamentos e ações.	Princípios humanistas, solidário, sem preconceitos, fraterno, dialógico, amorosidade.	Princípios humanistas.

CARACTERÍSTICAS CITADAS

1. Liberdade	2. Responsabilidade - 2
3. Domínio do Conteúdo – 2	4. Crítico – 3
5. Democrático	6. Ouvir o aluno – 2
7. Exigente	8. Atualizado
9. Faz o aluno pensar – 3	10. Equilíbrio emocional
11. Tolerância	12. Motivação – 2
13. Conhecimento	14. Autocontrole
15. Comprometimento	16. Dedicção
17. Disponibilidade	18. Paciência
19. Amor	20. Passar conhecimento
21. Amizade	22. Compreensão
23. Humanismo – 2	24. Colaborador
25. Incentivador	26. Participativo
27. Promover aprendizagem	28. Solidário
29. Fraternal	30. Dialógico
31. Amabilidade	

CARACTERÍSTICAS MAIS CITADAS

Faz o aluno pensar - 3
Crítico – 3
Responsabilidade – 2
Domínio do Conteúdo – 2
Motivação – 2
Valores Humanistas – 2
Equilíbrio emocional, autocontrole - 2
Ouvir o aluno - 2

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 10 - Na tua opinião, quais as características essenciais para uma boa escola? Essas características se aplicam ao CASE?

ORDEM	RESPOSTAS	IDÉIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
01	Humanização, ética, compromisso, responsabilidade, interesse e respeito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Humanização 2. ética 3. compromisso 4. responsabilidade 5. interesse 6. respeito 	Valores morais
02	Uma escola democrática, mas que saiba conduzir todos professores e funcionários de maneira justa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Democrática 2. liderança 3. justiça 	Valores de relação
03	Ter uma direção democrática, justa e transparente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. democracia 2. justiça 3. transparência 	Valores
04	União é a primeira coisa. Disposição para o trabalho, pessoas tranqüilas, um grupo unido não é qualquer coisa que derruba. São características que se aplicam à Escola do CASE.	<ol style="list-style-type: none"> 1. União; 2. Disposição para trabalhar 	Unidade
05	Estrutura física, material de apoio, trabalho em equipe. A estrutura física é o nosso maior problema.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infra-estrutura; 2. material de apoio; 3. trabalho em equipe; 	Infra-estrutura, logística e unidade.
06	A característica essencial para uma boa escola é a união dos professores e equipe diretiva.	1. União	Unidade
07	Incentivo ao trabalho de seus professores, abertura ao novo, responsabilidade e liberdade de ação. Em grande parte!	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivo 2. responsabilidade 3. Liberdade de ação 	Autonomia docente
08	A escola que atende as necessidades dos alunos e dos professores. Às vezes.	1. Atenda às necessidades	Atendimento às necessidades.
09	Profissionais preocupados com a Educação e atuantes; equipe diretiva coesa; pais atuantes (presentes).	<ol style="list-style-type: none"> 1. equipe diretiva coesa; 2. profissionais comprometidos com a educação 3. pais presentes 	
10	A escola é sem dúvida um aspecto que 'cheira' saber, aprender, aprender a aprender, um espaço para fazermos e	<ol style="list-style-type: none"> 1. escola-saber; 2. Espaço de troca de 	Espaço de possibilidades para o conhecimento, a aprendizagem, de

	nos refazermos sempre, um espaço de troca, de amor, de conhecer e reconhecer, de libertar-se de pré-conceitos, de atos de exclusão e desigualdades. Para mim é um espaço de possibilidades para nos entendermos como sujeitos da nossa própria vida, tanto enquanto educando quanto educador.	conhecimentos, de relações; 3. Superação de atos de exclusão; 4. Construção dos sujeitos e de significados para a vida.	construção de significados e sujeitos tanto dos docentes quanto dos alunos
11			
12	A escola deve primar pelo comprometimento ético, moral e legal, em prol do menor infrator, superar as diferenças de posicionamento político, de personalidade, de intelectualidade.	1. Comprometimento ético e moral; 2. superação das diferenças de posicionamento político; de personalidade, de intelectualidade.	Valores morais e superação de discriminações.

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 11- Você atribui a atual condição do ensino a quais aspectos?

ORDEM	RESPOSTAS	IDÉIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
01	A desmotivação por parte dos responsáveis.	1. Desmotivação	
02	Devido a pouca valorização dada aos professores pelos governantes. Os professores estão desestimulados e mostrando pouco interesse em realizar cursos, atualizações.	1. Desvalorização dos professores; 2. Desmotivação dos professores; 3. Pouco interesse em cursos e atualizações.	
03	Para os “políticos” a educação é prioridade somente nos discursos em época de eleição. A desunião e acomodação de alguns profissionais da educação. A desqualificação profissional, porque no Estado um professor com Mestrado não ganha “1 centavo” a mais. Que incentivo o professor tem de se qualificar?	1. Falsa prioridade dada pelos políticos à educação; 2. Desunião e acomodação dos professores; 3. Não incentivo do Estado à qualificação docente.	
04	Não sei se é muita política no meio, não sei se a condição financeira do professor. O professor tem que gostar. Assim é um bom sapateiro, um bom médico... tem que gostar.	1. O professor necessita gostar do que faz; 2. A o excesso de política pode dificultar.	
05	Ao descaso dos governantes.	1. Descaso do poder público	
06	A falta de valorização. Para as escolas computadores usados (quando os bancos renovam suas máquinas). Bancos computadores novos.	1. Falta de valorização da escola; 2. Falta de computadores.	
07	O ensino ao mesmo tempo em que avança, às vezes regride. Temos hoje mais recursos tecnológicos, mas nossos professores estão ainda muito relapsos. E o ensino depende, essencialmente, do professor, do seu engajamento com a vida, com o seu aluno – ser humano.	1. Professores muito adaptado; 2. O ensino depende do engajamento do professor.	
08	Precário!	1. Precário	
09	Acho que a educação não é prioridade no nosso país. <ul style="list-style-type: none"> • Descaso dos pais com a educação dos filhos, passam a responsabilidade para escola. • Professores sem motivação, passando por dificuldades financeiras. 	1. Descaso dos pais, 2. Professores desmotivados; 3. Dificuldades financeiras.	
10	QUESTIONAMENTO NÃO REALIZADO COM ESSES DOCENTES (QUESTIONÁRIO 1ª VERSÃO)		
11	QUESTIONAMENTO NÃO REALIZADO COM ESSES DOCENTES (QUESTIONÁRIO 1ª VERSÃO)		
12	QUESTIONAMENTO NÃO REALIZADO COM ESSES DOCENTES (QUESTIONÁRIO 1ª VERSÃO)		

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 12 - A sua dedicação à Escola Humberto de Campos é de :

ORDEM	20 HORAS	40 HORAS	60 HORAS	OBSERVAÇÕES
01	<u>X</u>	X		Após a implementação do Ensino Médio em nível experimental passou a fazer 60 horas.
02		X		
03		X		
04		X		
05	<u>X</u>			
06		X		
07		X		
08		X		
09		X		Mais 20h sem remuneração.
10		X		
11		X		
12		X		

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 13 - Professores que atuam em outra Instituição de Ensino:

ORDEM	NÃO	SIM
01	X	
02	X	
03	X	
04	X	
05		X
06	X	
07	X	
08	X	
09	X	
10	X	
11	X	
12	X	

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questões nº 15/16/17 - Desempenhaste tua função em instituições semelhantes ao CASE?

ORDEM	NÃO	SIM	QUAIS	TEMPO
01		X	Presídio Estadual de Cacequi	MAIS DE 10 ANOS
02	X			
03		X	CAIC	3 A 4 ANOS
04		X	Escola no Presídio de Santa Maria/RS	9 A 10 ANOS
05	X			
06	X			
07	X			
08	X			
09	X			
10				
11				
12		X	CASE Santo Ângelo/RS	Não consta

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 18 - Há quantos anos trabalhas no CASE/SM?

ORDEM	ANOS DE DOCÊNCIA NO CASE/SM	NÚMERO DE PROFESSORES	OBSERVAÇÕES
02 11	0 A 1 ANO		
12	DE 1 A 2 ANOS	1	
01 04	3 ANOS	2	04 – Docente aposentado
06 07 08 09 10	4 ANOS	5	07 – Aposentou-se na Escola Humberto de Campos
03	6 ANOS		
05	8 ANOS		

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 19 - Quais os motivos que te levou a exercer a docência no CASE/SM?

ORDEM	FUNÇ.	RESPOSTA	CATEGORIAS
01	Orientadora e Supervisora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Meu trabalho como orientadora ▪ Já trabalhava em presídio ▪ Me realizo com este trabalho 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiência anterior em presídio, 2. Experiência como orientadora educacional e 3. Realização.
02	Professora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convite da direção ▪ Ambiente agradável entre os professores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Convite da direção.
03	Professora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A minha experiência como alfabetizadora ▪ A proximidade da Escola a minha residência ▪ Gosto de trabalhar com adolescentes ▪ Me sinto realizada em trabalhar com esses alunos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alfabetizadora, 2. Escola próxima à residência, 3. Realização e 4. O gosto pelo trabalho com adolescentes.
04	Professor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Já tinha trabalhado no Presídio ▪ Convite da diretora ▪ Um novo desafio 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiência anterior em presídio; 2. Convite da direção.
05	Professora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuição humana e social ▪ Financeiro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desafio 2. Contribuição humana e social e 3. Aspecto financeiro.
06	Professora Lab. de Informática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A implantação de um Laboratório de Informática 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar com informática na escola.
07	Supervisora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desafio do novo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desafio
08	Professora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicialmente por convite da direção ▪ Depois por me sentir mais útil como professora e mais valorizada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Convite da direção; 2. Sentimento de utilidade como professora.
09	Diretora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convite pelo Governo do Estado para administrar a Escola (direção) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicação do governo para direção da escola.
10	Professora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convidada a trabalhar aqui porque tinha um projeto com jogos em Matemática 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Convite da 8ª CRE.
11	Professora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encaminhamento da 8ª CRE 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 8ª CRE
12	Professora Bibliotecária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Já trabalhava no CASE de Santo Ângelo e ao vir de mudança solicitei trabalhar no CASE, pois acredito e gosto do trabalho que faço. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Já trabalhava em outra unidade da FASE/RS.

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 20 - Você está satisfeito com o trabalho no CASE? Aponte os motivos:

ORDEM	FUNÇ.	RESPOSTA	CATEGÓRIAS
01	Orientadora e Supervisora	Gosto de atender adolescentes e principalmente estes adolescentes me sinto feliz em ser alguém para alguém.	Feliz por ser alguém para os adolescentes.
02	Professora	Sim, por trabalhar 22 anos na mesma escola vindo para cá, mudou completamente minha rotina, acho que estou contribuindo com pessoas que precisam da nossa dedicação.	A ida para o CASE mudou a rotina contribui com as pessoas que precisam de dedicação.
03	Professora	Sim. Estou satisfeita porque eu consigo alcançar meus objetivos com os alunos que é ler e escrever; enfim alfabetizar para que meus alunos possam fazer uma pequena leitura do mundo.	Consegue alfabetizar.
04	Professor	Tranquilo, estou sim. A equipe que a gente trabalha é muito boa. A relação com a CASA, com os monitores é muito boa. Gratifica estar aqui. A equipe é muito unida.	A equipe é muito unida, desde a monitoria até à escola.
05	Professora	Ser professor do CASE é desafiar-se diariamente pela peculiaridade que cerca a escola dentro de uma estrutura prisional, desta forma, sinto-me satisfeita.	Desafio constante
06	Professora Lab. de Informática	Muito, porque estou trabalhando no que gosto.	Satisfação pessoal.
07	Supervisora	Sim, porque é uma experiência nova que despertou em mim uma visão diferente da vida e da educação.	Experiência nova, visão diferente de educação e vida.
08	Professora	Não respondeu	-
09	Diretora	Sim, pois aqui vivenciamos várias realidades e com elas crescemos como ser humano. Trabalhamos a auto-estima, relacionamento, sentimentos, perdão amor, diferenças, família, valor à vida, religiosidade e assim buscamos reintegrá-los à sociedade.	Crescimento humano.
10	Professora	Cada dia se aprende coisas novas com cada educando, em cada situação. Há uma troca constante seja pelas experiências vividas, pelo convívio diário tanto com educandos, quanto com os colegas professores e também com os funcionários do CASE.	Aprendizado nos diferentes contextos e sujeitos da Instituição.
11	Professora	Contribuição social	Contribuição social
12	Professora Bibliotecária	Em primeiro lugar fazer um trabalho porque acredito que posso ajudar esses jovens a transformar sua realidade de maneira crítica e criativa, são eles e nós que mudamos a sociedade. Porque ganho R\$ 226,00 a mais.	Auxiliar os jovens na mudança social e no aspecto pessoal a questão financeira.

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 21 - O que você proporia modificar no trabalho/estrutura/funcionamento da escola do CASE?

ORDEM	FUNÇÃO	RESPOSTA	CATEGORIAS
01	Orientadora e Supervisora	No momento creio que dentro das nossas expectativas estamos muito bem.	Não mudaria nada.
02	Professora	-	-
03	Professora	O CASE é uma escola diferenciada porque os alunos fazem pouco tempo aqui. Ex.: Quando estão se alfabetizando vão embora, daí quebra a seqüência do trabalho.	A quebra da seqüência da alfabetização. Não propôs que essa situação fosse alterada.
04	Professor	A Escola poderia ser separada da CASA. Por questão de segurança.	Separação da Escola do CASE/SM
05	Professora	Uma maior autonomia para a escola.	Autonomia da Escola.
06	Professora Lab. de Informática	Mais espaço para os projetos. A biblioteca separada da Informática.	Organização e infra-estrutura.
07	Supervisora	No trabalho e no funcionamento mais envolvimento, mais dinamismo. Na estrutura a construção de uma escola com cara de escola, no pátio do CASE.	Mais envolvimento/dinamismo por parte dos professores; Escola no pátio do CASE/SM
08	Professora	Não respondeu	-
09	Diretora	Trabalho pedagógico é coerente e coeso com todo o grupo de docentes. Estrutura: falta salas para Artes, Informática, Direção e Coordenação Pedagógica.	Infra-estrutura: falta de salas
10	Professora	Às vezes há falta de comunicação e entendimento entre escola e CASE. Outro aspecto negativo é o "corte" devido ao tempo de cada educando na escola, prejudica a vida escolar, o seguimento e a possibilidade real e efetiva de educar-se.	Falta de comunicação Escola/CASE; Breve passagem dos alunos dificultando a aprendizagem.
11	Professora	Nenhum	Nada a alterar
12	Professora Bibliotecária	Enfrentar a troca de direções das escolas, porque muitas vezes são cargos políticos assumidos por pessoas que não tem competência, comprometimento ético, moral, político, legal. Também não tem princípios humanistas, não são flexíveis, apenas querem o cargo, não se preocupam com o adolescente e a educação.	Trocas de direção, mudança de orientação política.

QUESTIONÁRIOS PARA O QUADRO DE DOCENTES DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
TABELA PARA TABULAÇÃO DE DADOS

Questão nº 22 - De que maneira, a prática de ensino junto aos “adolescentes em conflito com a lei” tem influenciado a tua prática pedagógica? Especifique.

ORDEM	FUNÇ.	RESPOSTA	CATEGRIAS
01	Orientadora e Supervisora	Não respondeu	-
02	Professora	Conteúdos conceituais não são tão priorizados. Aqui no CASE privilegiou-se o Artesanato e a partir desta atividade é que são trabalhados os conteúdos da disciplina (Educação Artística). Isto surge a partir das necessidades cotidianas dos alunos.	Prioridade às atividades artesanais.
03	Professora	Tenho trabalhado textos como: A importância da liberdade com responsabilidade. Os prejuízos da droga, As doenças como preveni-las. Procuo trabalhar o dia-a-dia, a vivência dos alunos. Textos de jornais. Sou bastante flexível, precisamos de muito diálogo com os alunos.	Trabalhar com as vivências dos alunos.
04	Professor	Começa pela própria prisão. Flexibilidade do professor com os fatos vivenciados pelos alunos. Aqui são muito dispersos, conquistar eles, ser criativo. Relacionamento bom com eles.	Flexibilidade, priorizar um bom relacionamento com os adolescentes.
05	Professora	A tolerância, a perseverança, acreditar que o ser humano pode superar barreiras tidas como intransponíveis.	Perseverança na superação dos desafios.
06	Professora Lab. de Informática	Trabalho textos reflexivos, imagens, poesias. O aluno aprende a dominar a máquina, mas ao mesmo tempo está sempre refletindo os seus atos.	Trabalhar/Dominar o computador refletindo sobre os textos selecionados que contém mensagens para a vida dos adolescentes.
07	Supervisora	Encontrar ao final da jornada esta nova experiência, mais do que nunca isso não me impediu de voltar atrás, de tentar o retorno e refazer melhor e mais seguro – qualquer dos meus caminhos já pisados.	Tentar e refazer melhor e mais seguro.
08	Professora	Não respondeu	-
09	Diretora	Não respondeu	-
10	Professora	A diferença é, principalmente, relacionada ao tempo que cada um permanece aqui, ao tempo que ficou fora da escola, como é a situação enquanto está no CASE (se sai ou não no final de semana). A questão emocional está sempre presente, pois dependemos do que acontece (no dormitório, se ficou sem receber visita, sem telefonar, se está próximo da audiência, enfim, “n” acontecimentos) o educando está mais ou menos aberto à escola. As aulas estão em constantes adaptações, temos que planejar diversas atividades para cada educando de acordo	Aulas em constante adaptação, planejamento de diversas atividades.

		com a sua escolarização.	
11	Professora	Questão interpretativa atendendo sempre as necessidades dos alunos.	Atender às necessidades dos alunos
12	Professora Bibliotecária	Através do aprender a aprender, do diálogo, da reflexão e aos conhecimentos adquiridos faço do espaço pedagógico uma possibilidade de aprendizagem democrática que deve ser lida, interpretada, escrita e relida. Procuro com meu trabalho desenvolver um sujeito melhor para a sociedade, mais consciente do seu papel de cidadão.	Desenvolver um sujeito melhor para a sociedade, mais consciente do papel de cidadão.

APÊNDICE 7

TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA OS ENTREVISTADOS

APÊNDICE 7

TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA ENTREVISTADOS

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Declaro concordar com o texto de transcrição da entrevista por mim concedida à Profa. Leila Cristiane P. Finoqueto e autorizo a mesma a utilizar este texto, em parte ou na sua totalidade, para a realização da sua Dissertação de Mestrado intitulada “*O professor inserido em instituições de atendimento sócio-educativo: dos saberes docentes ao desenvolvimento profissional*”, desenvolvida no Centro de Educação da UFSM - Programa de Pós-Graduação em Educação - e orientada pelo Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan.

- () Sem alterações.
- () Com alterações, conforme as indicações no texto da entrevista devolvida em anexo.

Prof. _____

Assinatura: _____

Local/Data: _____

APÊNDICE 8

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ATUAL DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL HUMBERTO DE CAMPOS (CASE/SM)

APÊNDICE 8

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ATUAL DIRETOR DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS (CASE/SM – SANTA MARIA/RS)

BLOCO I – ASPECTOS PROFISSIONAIS DO ENTREVISTADO

1. Que função você exerce na Escola? Durante quanto tempo exerce essa função?
2. Quais são as principais atribuições dessa função?
3. De que maneira você chegou à Escola Humberto de Campos?
4. Qual era a sua experiência relacionada à gestão de escolas? E quais eram semelhantes a Escolas inseridas em CASE/RS?
5. O que você pensava sobre adolescentes infratores antes de trabalhar na Escola do CASE/SM?
6. De que modo trabalhar no CASE/SM influenciou na sua concepção sobre adolescentes autores de ato infracional?
7. Que características profissionais você desenvolveu durante a sua gestão na Escola Humberto de Campos?
8. Após a sua experiência no CASE/SM, você acha possível a ressocialização dos adolescentes que freqüentam esta Escola?
9. Acredita que a docência no CASE/SM apresenta características diferentes da docência nas demais escolas?
10. Em caso afirmativo, você poderia dar indicadores para qualificar essas diferenças?
11. Comente como foi o início da sua gestão a frente da Escola do CASE/SM.
12. Quais foram as maiores dificuldades encontradas na sua gestão da Escola Humberto de Campos?
13. Quais foram as maiores conquistas, segundo seu ponto de vista, durante a sua gestão?

BLOCO II - FUNÇÃO SOCIAL DA INSTITUIÇÃO E DA ESCOLA

14. A partir da sua experiência na gestão da Escola Humberto de Campos, quais são os objetivos que a FASE/RS visa a atender?
15. Na sua opinião, que tipo de valores e atitudes uma escola inserida no CASE/RS deveria proporcionar aos adolescentes que a freqüentam?
16. Que objetivos a Escola visa a atender? De que maneiras foram viabilizadas essas intenções?

17. Houve algum processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico da Escola? Qual o motivo?
18. Segundo o quê consta no Projeto Pedagógico da Escola, a escola exerceria um papel fundamental na ressocialização e reingresso na sociedade dos adolescentes autores do ato infracional. Que ações práticas desenvolvidas na Escola atendiam a essa orientação?
19. O PEMSEIS – Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade – pode ser considerado como uma referência recorrente nos documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação sobre este tema. Encontramos nesse documento referenciais teóricos e considerações sobre o papel da Escola no processo de ressocialização dos adolescentes. Qual a influência desse documento nas práticas escolares desenvolvidas na Escola?
20. De que maneira foi constituída a proposta curricular da Escola?
21. Quais as normativas oficiais que orientam a prática pedagógica da Escola Humberto de Campos?
22. De que maneira acredita que a circunstância de privação de liberdade influencia na prática educativa?
23. Na sua gestão, como ocorreu a relação entre as Instituições CASE/SM e a Escola Humberto de Campos?
24. Que diretrizes políticas externas condicionavam as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa Escola durante a sua gestão?

BLOCO III – A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE

25. Na sua opinião, que perfil mais indicado para um professor que deseje trabalhar com adolescentes em conflito com a lei?
26. Na sua concepção quais as características imprescindíveis a um bom professor?
27. Em que medida os docentes que atuam na Escola durante a sua gestão possuem essas características?
28. Quais foram os seus critérios para a composição do corpo docente?
29. Em quais circunstâncias um professor não se adequa às expectativas geradas em torno do convite para trabalhar na Escola do CASE/SM?

APÊNDICE 9

ROTEIRO DA ENTREVISTA EX-DIRETORES DA E.E. HUMBERTO DE CAMPOS

APÊNDICE 9

ROTEIRO DE ENTREVISTA EX-DIRETOR DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS (CASE/SM – SANTA MARIA/RS)

BLOCO I – ASPECTOS PROFISSIONAIS DO ENTREVISTADO

1. Que função você exercia na Escola? Durante quanto tempo exerceu essa função? Quais os motivos que o fizeram abandonar essa função?
2. Quais são as principais atribuições dessa função?
3. De que maneira você chegou à Escola Humberto de Campos?
4. Qual era a sua experiência relacionada à gestão de escolas? E quais eram semelhantes a Escolas inseridas em CASE/RS?
5. O que você pensava sobre adolescentes infratores antes de trabalhar na Escola do CASE/SM?
6. De que modo trabalhar no CASE/SM influenciou na sua concepção sobre adolescentes autores de ato infracional?
7. Que características profissionais você desenvolveu durante a sua gestão na Escola Humberto de Campos?
8. Após a sua experiência no CASE/SM, você acha possível a ressocialização dos adolescentes que freqüentam esta Escola?
9. Acredita que a docência no CASE/SM apresenta características diferentes da docência nas demais escolas?
10. Em caso afirmativo, você poderia dar indicadores para qualificar essas diferenças?
11. Comente como foi o início da sua gestão a frente do CASE/SM.
12. Quais foram as maiores dificuldades encontradas na sua gestão da Escola Humberto de Campos?
13. Quais foram as maiores conquistas, segundo seu ponto de vista, durante a sua gestão?

BLOCO II - FUNÇÃO SOCIAL DA INSTITUIÇÃO E DA ESCOLA

14. A partir da sua experiência na gestão da Escola Humberto de Campos, quais seriam (são) os objetivos que a FASE/RS visa a atender?
15. Na sua opinião, que tipo de valores e atitudes uma escola inserida no CASE/RS deveria proporcionar aos adolescentes que a freqüentam?

16. Que objetivos a Escola visa a atender? De que maneiras foram viabilizadas essas intenções?
17. Quais sujeitos e de que maneira participaram do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola?
18. Segundo o quê consta no Projeto Pedagógico da Escola, a escola exerceria um papel fundamental na ressocialização e reingresso na sociedade dos adolescentes autores do ato infracional. Que ações práticas desenvolvidas na Escola atendiam a essa orientação?
19. O PEMSEIS – Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade – pode ser considerado como uma referência recorrente nos documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação sobre este tema. Encontramos nesse documento referenciais teóricos e considerações sobre o papel da Escola no processo de ressocialização dos adolescentes. Qual a influência desse documento nas práticas escolares desenvolvidas na Escola?
20. De que maneira foi constituída a proposta curricular da Escola?
21. Quais as normativas oficiais que orientam a prática pedagógica da Escola Humberto de Campos?
22. De que maneira acredita que a circunstância de privação de liberdade influencia na prática educativa?

BLOCO III – HISTÓRICO DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS

23. De que maneira o Reordenamento Institucional pelo qual passou a extinta FEBEM/RS, culminando na criação da FASE/RS, alterou as políticas públicas destinadas aos adolescentes em conflito com a lei?
24. Qual a importância do surgimento de uma Instituição escolar inserida nos CASE/RS?
25. Na sua gestão, como ocorreu a relação entre as Instituições CASE/SM e a Escola Humberto de Campos?
26. Que diretrizes políticas externas condicionavam as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa Escola durante a sua gestão?

BLOCO IV – A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE

1. Na sua opinião, que perfil mais indicado para um professor que deseje trabalhar com adolescentes em conflito com a lei?
2. Na sua concepção quais as características imprescindíveis a um bom professor?

3. Em que medida os docentes que atuavam nessa Escola durante a sua gestão possuíam essas características?
4. Quais foram os seus critérios na época para a composição do corpo docente?
5. Em quais circunstâncias um professor não se adequa às expectativas geradas em torno do convite para trabalhar na Escola do CASE/SM?

APÊNDICE 10

SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES DO CASE/SM

APÊNDICE 10

SISTEMATIZAÇÃO DA ENTREVISTA DOS DOCENTES DO CASE/SM

QUESTÃO DE PESQUISA 1 - Quem são os docentes que atuam no Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria/RS?	
Questão da entrevista/questionário - Qual a formação inicial dos docentes?	
Netuno	É... primeiro eu fiz Magistério, aquela época era Magistério, depois fiz a Curta que chamavam de Curta, aí fiz a Plena em Ciências e Matemática, então a Curta eram 3 anos e a Plena 2, aí fiquei um tempo parada e depois fiz um curso de Pós-Graduação, mas eu fiz o Pós fora da área de Educação, é Desenvolvimento Regional e Integração Econômica do Mercosul, esse era o título. A graduação só em 93 eu concluí. A Pós eu fiz em... 98.
Marte	Bom, eu fiz Magistério, Pedagogia Séries Iniciais e depois eu fiz, bom...e depois eu fiz pós-graduação, mas Pedagogia Séries Iniciais a formação inicial. Fiz Especialização em Pensamento Político e depois eu fiz anh... no construtivismo e... mestrado na área de currículo. Foi em 95 que concluí o mestrado.
Vênus	Magistério concluído em 1979 e Curso de Pedagogia, séries iniciais, incompleto.
Mercúrio	Graduação em Educação Física Licenciatura Plena, Especialização em Ciência do Movimento Humano pela UFSM e atualmente mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSM.
Terra	Formado em educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria em 1977.
Urano	Graduação em Letras concluída em 1983 e Especialização em Literatura pela UFSM em 1985.
Júpiter	Graduação em educação Artística pela Universidade Federal de Santa Maria e Especialização em Pré-Escola.
Saturno	Formada em Letras Português/Inglês pela fundação Educacional de Alegrete em 1981

QUESTÃO DE PESQUISA 1 - Quem são os docentes que atuam no Centro de Atendimentos Sócio-Educativo de Santa Maria/RS?

Questão da entrevista nº1 - Qual a função que exerce na Escola?

Netuno	Eu sou professora de Matemática e de Ciências... Ah! e Biologia agora (a profa. se refere à disciplina que ministra no Ensino Médio que está em fase de experiência no CASE).
Marte	Professora alfabetizadora, nesses nove anos aqui na escola eu sempre trabalhei como alfabetizadora de 1ª e 2ª série que corresponde a Etapa 1A e 1B.
Vênus	Atualmente, há um ano eu trabalho na biblioteca, além do serviço da biblioteca de cuidar do acervo bibliográfico nós temos um projeto aqui na biblioteca, que trabalha com a parte da leitura e interpretação de vários tipos de textos, e aonde eles também aprendem a compor diferentes tipos de textos: narração, descrição, diálogo, carta, bilhete, e também procura atender as necessidades das salas de aula, conforme eles dizem: -Estou com dificuldade, me ajuda interpretar esse texto? Daí a gente dá uma força aqui, pesquisas, dicionário, alguma gramática, alguma coisa sempre para auxiliar.
Mercúrio	Eu sou professora de Educação Física e eu desenvolvo um projeto, na verdade eu não atuo como professor regente. É um projeto com dança e capoeira. Esse projeto em princípio começou, ele não teria validade como regência e a direção da Escola me perguntou se eu me importaria, eu disse que não. Professora de Educação Física, antes de qualquer coisa, mas na verdade eu acho que o caminho muito por uma questão de querer trabalhar o lado humano dos <u>gurus</u> .
Terra	Como professor de Educação Física e como coordenador de turno. Esses são os dois trabalhos que eu faço aqui no CASE. São 20 e 20. 40 horas eu tenho. 20 para o esporte e 20 na coordenação noturna.
Urano	Eu trabalho com língua estrangeira na escola, o Inglês
Júpiter	Eu sou professora né? Dou aula em sala de aula ou na oficina de Pirógrafo.
Saturno	Função de professora e dentro do projeto de informática, que eu não sou professora de Informática, mas eu sou professora de Português e trabalho com informática com os alunos da Escola. Capacitada pelo NTE, essa capacitação foi, bom a data não interessa.

QUESTÃO DE PESQUISA 1 - Quem são os docentes que atuam no Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria/RS?

Questão da entrevista nº2 - Como chegaste à Escola Humberto de Campos?

Netuno	A própria, o pessoal da CRE, a coordenadoria, que o professor da Matemática saiu daqui, ele não tava, não sei o quê que houve lá, tá. Estavam sem professor, há dois ou três meses já, aí fui na Coordenadoria vê algumas coisas, uns papéis não sei o quê e a pessoa que me atendeu perguntou se eu não tinha interesse em trabalhar aqui. Aí eu falei... não ela perguntou como é que eu trabalhava, sei lá o que. Daí eu disse ah... eu trabalho, tenho trabalho assim, assim lá no Pillar, com jogos tal. Aí ela disse: - Ah! Mas o teu trabalho pode ser interessante pra FASE que nós estamos sem professor, não sei o quê. Aí ela me convidou, eu fiquei pensando um tempo aí depois ela me ligou pra eu passar aqui (CASE) e conversar com o professor Pedro (era o diretor da Escola na época). Aí eu vim, aí ele me falou da realidade, até eu cheguei aqui e achei tudo muito complicado, ah pensei eu não vou gostar disso aqui, tinha que ficar aqui abrindo todas essa portas antes de chegar aqui, aí ele, eu pedi, acho que uns 2 ou 3 dias pra eu pensar. Na verdade a Coordenadoria me convidou para trabalhar 20 horas aqui e 20 horas no Presídio, no Presídio também estava faltando professor.
Marte	Eu fui convidada na época pela professora Ângela Flores do Amaral, porque quando começou o CASE e eu tinha pedido uma transferência de escola e aqui no CASE tinha uma vaga. E também por ser perto da minha casa. Uma Escola perto de casa e um trabalho que eu sempre quis fazer e daí... fui convidada porque eu acho que... aí vim pra cá. To aqui até hoje.
Vênus	Eu vim de outro CASE transferida para cá e a transferência foi assim, de CASE para CASE, vim através da Secretaria de Educação e não da Coordenadoria, foi assim: o primeiro contato foi com a Secretaria de Educação, a Secretaria de Educação entrou em contato com a CRE daqui e a CRE entrou com a escola; mas foi uma transferência dentro da legalidade.
Mercúrio	Não respondeu.
Terra	Primeiro foi um convite da diretora, né, da direção, e outra porque eu já tinha trabalhado no presídio, já tinha essa... como é que vou te colocar... já tinha sentido essa dificuldade de frente, né. Já trabalhava numa escola noturna e esse contato mais direto com adolescentes e me sinto bem fazendo isso, sem problemas nenhum. É aquilo que eu tava te colocando, né, um convite da direção, eu já tinha trabalhado em outras escolas, assim como auxiliar de disciplina, coordenação de educação física, né, como ela já me conhecia, me fez o convite. Então, estamos aqui.
Urano	Bom, foi a convite de uma colega que trabalhava com língua portuguesa. No início da formação da escola eles tinham carência de professores de Inglês, e eu aceitei.
Saturno	Eu fui convidada para trabalhar lá com uma amiga, por uma amiga que assumiu a direção da Escola. E aí eu fui.
Júpiter	Através de um convite da Beth que é a diretora ela me convidou porque a Gil ía se aposentar, então ela me convidou pra vir conhecer a escola, se eu me adaptasse, foi a través da Secretaria vim aqui fiquei.

QUESTÃO DA PESQUISA 3 - Como se desenvolve a gestão da sala de aula pelos docentes do CASE/SM?

Questão da pesquisa nº20

A partir das minhas observações percebi que:

Muitas vezes, os alunos não querem participar das aulas e são claros ao dizer que só vem para as aulas por que são obrigados;

Geralmente, mostram-se agressivos, indisciplinados e desafiadores.

Existem períodos de aula em que os adolescentes querem apenas desabafar seus problemas ou conversar sobre suas histórias de vida.

Concorda com as minhas observações?

Diante disso, como você enfrenta esses dilemas?

Netuno	Plenamente. Mas me pergunto diariamente se sou importante aqui (FASE), se me necessitam aqui, qual meu papel nesse sistema, nessa engrenagem. Acho que temos apenas um tempo aqui, pois com o passar dos anos vamos nos sucumbindo ao próprio sistema. Nos acostumamos com a dor, a angústia, a “pena” que é o pior dos sentimentos. Temos que ter a sabedoria interior para entendermos o momento exato de sair. Enquanto isso, temos que lembrar do mais importante que é trabalhar com amor, sermos um pouco de luz nos dias nublados, um pouco de calor nos dias extremamente frios, paciência nas horas de tumulto, carinho na hora das ofensas (palavras de socorro num mundo com tão pouca vida) e junto com tudo isso ensinar, educar, transmitir, buscar dentro deles o que ainda resta.
Marte	Não respondeu
Vênus	Geralmente o primeiro momento, assim, tem alguns não são todos, sempre baixam com resistência, e primeiro momento deles assim é o medo de enfrentar o novo, toda a proposta nova, ele tem medo de fazer, então ele resiste, às vezes baixam a cabeça e costumam um pouco a falar e daqui a pouco ele começou a participar sem se dar conta, mas existe uma resistência sim, e a resistência e de não conhecer o novo, o medo de enfrentar o novo deles, sabe? Então, por mais que tu fales o tema “ah hoje nós vamos trabalhar isso ou aquilo ou o quê vocês querem falar”, às vezes, até um poema que você pegue e comece a trabalhar. Esses tempos eu peguei um poema do Carlos Drummond de Andrade que agora eu nem lembro direito o nome e falava num casal que ia visitar um outro casal de amigos e quando eles chegaram na casa eles reclamavam da casa, da comida, disso e daquilo e o quê que eu trabalhei com eles: “Será que existem seres humanos assim? Que são oportunistas, aí comecei a trabalhar com eles, aí eles gostaram. Como é que a gente considera o amigo? Qual é o verdadeiro amigo? Sabe? Trabalhamos a questão do valor da amizade, Qual é o verdadeiro amigo? Se é só aquele que quer aproveitar as oportunidades? Quando você tem dinheiro. Então aí oh além de debater esse tema com ele ali, estar trabalhando o valor da amizade, tu também estás introduzindo a poesia, conhecendo também os poetas.
Mercúrio	Não respondeu
Terra	Não, realmente na educação física eles vêm porque gostam, né, eles têm realmente uma paixão pela prática, tanto do futebol como no voleibol, eles vêm assim com bastante interesse. Contagia, a gente procura até alternar o grupo pra não criar aquela rivalidade, né, e realmente fica fácil.

Urano	<p>O que eu acho que tem que ter bastante aqui dentro é muito equilíbrio emocional, acho que é a palavra-chave, porque às vezes tu sai aos frangalhos da sala de aula, tu sai com toda a tua energia sugada justamente por essa tensão, tu não sabe como tu vai encontrá-los e se eles têm, né, audiência, ou voltaram da audiência ou eles tão naquela expectativa da saída no final de semana, tudo isso mexe com o teu trabalho e aí se eu, trabalhando com o inglês, que é uma... que é considerado por eles como uma... uma disciplina elitizada, porque no mundo deles o Inglês não cabe, né, não tem espaço o inglês no universo deles, então eles acham que o inglês é desnecessário. Então, o quê que eu fui fazendo? Fui tentando mostrar pra eles que todas as disciplinas, né, têm o seu, tem um valor muito significativo e que na vida a gente nunca sabe o que vai ser do amanhã, que quando a gente menos espera, as oportunidades surgem e que o Inglês hoje pode ser um obstáculo, uma coisa indesejada, algo que não chame muita atenção deles, mas que numa outra oportunidade pode ser a salvação.</p>
Júpiter	<p>Eu concordo, mas não muito acentuado. Os guris assim... eu já não tenho tanta dificuldade nesse sentido, são poucos os que chegam e dizem que não vão trabalhar porque “- Ai, eu to ligado”. Geralmente na aula de Educação Artística, sinceramente, eu não tenho mais escutado esse tipo de coisa “- Ah! eu venho só por obrigação”. Às vezes eles não tão a fim de trabalhar, mas, como eu te disse, eles não tão a fim de trabalhar por algum motivo, mas eu não tenho escutado mais isso de que ele está aqui por obrigação. Pode até dizer que tá na escola por obrigação, mas geralmente na aula de Educação Artística graças a Deus não. Ai, tu vai conversando, tu conversa, e explica, e fala (risos) e eu uso muito assim ó esses dias no noturno aconteceu comigo. Eu cheguei na aula e uns quantos: “- Ai...” eles tavam por ter audiência, “- Ai, hoje eu não vou fazer nada”, “- Ai, não to a fim porque hoje vaio ter minha audiência”. Então, o quê que eu usei, eu disse “- Ai, quem sabe tu me ajuda, porque eu to querendo fazer uma exposição desse trabalho e tu trabalha super bem, pelo menos me dá uma mão só hoje, que é o teu último dia de aula, me dá uma mão, faz pelo menos a metade, ou pelo menos copia, pega o desenho, faz, cria e depois eu termino” e aí ele começou a fazer, terminou e pintou todo o trabalho e trabalhou a aula inteira. Então, eu uso muito isso “- Ah, me ajuda, me dá uma mão porque eu to precisando terminar esse trabalho, me ajuda, faz um pouquinho, depois eu termino”. E aí eles esquecem que não queriam mais trabalhar, e aí, fazem. Então, assim, conversando, levando... porque se eu for levar “- Ah, vai trabalhar!” tu briga com eles, se tu tranca o pé que eles têm que trabalhar aí eles não fazem. Então tu deixa quando eles dizem que não querem trabalhar eu deixo, espero passar um pouco o tempo, não dou bola, aí os outros vão trabalhando, eu vou colocando o trabalho para os outros e aí “- Ah, mas eu vou pintar também o desenho!” ou “- Ah, eu vou pintar o artesanato”. Sabe? No momento em que todos se acomodam, que todos eles começam a trabalhar, no fim aquele que ta sem fazer nada acaba, de um modo ou de outro, fazendo alguma coisa. Por uma das coisas que ta acontecendo na sala de aula ele se interessa.</p>
Saturno	<p>Não foi realizada essa pergunta ao docente.</p>

QUESTÃO DA PESQUISA 4 - Que aspectos principais caracterizam as práticas pedagógicas dos docentes do CASE/SM?

Questão da entrevista nº3 - Consideras a tua prática pedagógica caracterizada pela tendência progressista, tradicional ou renovadora?
Quais os motivos que orientam esta prática?

Netuno	Eu não tenho assim nenhuma tendência específica, trabalho só daquele jeito, nem progressista, nem tradicional e nem tão renovadora, eu acho que eu tento fazer um pouco de cada, quem sabe, porque eu trabalho, às vezes, de forma bem tradicional com os alunos sentadinhos um atrás do outro e às vezes nada disso. Mas eu não tenho nenhuma tendência específica, eu trabalho o que dá certo aqui, eu trabalho atendimento individual. Então a minha tendência tem um pouco de tudo, não sei como é que tu vais colocar isso aí.
Marte	Olha eu acho que eu me incluo mais na tendência progressista. Porque eu procuro construir o conhecimento junto com eles né? A construção de textos dessa história de vida deles, as mensagens são procurando... a libertação deles né, procurando falar de liberdade, de vida, de vícios né, que os vícios não levam a nada, que as drogas causam dependência, que ... a gente constrói conhecimento junto né? Sempre que eles têm mais vontade de escrever os temas que eles propõe. Então... eu acho que eu estou dentro dessa prática ahn... construtivista, uma tendência mais construtivista, mais progressista né?
Vênus	Eu vejo mais assim pelo lado progressista, no humanista, no mais democrático, sabe, eu vejo por esse lado assim. Na minha prática eu acredito que sim, pelos próprios tipos de aula que eu dou, o estilo de aula, eu não venho com aulas prontas. No primeiro momento, eu chego, sento uns cinco, dez minutos eu fico conversando, mais ou menos eu já tenho em mente aquilo que eu quero trabalhar, tem determinado assunto que eu quero falar com eles, vou ver como eles estão sabe? Conforme eu vejo o dia eu distribuo textos, artigos, algumas coisas diferentes para fazer um debate, para chegar aonde eu quero chegar com eles, conforme é o dia deles pra mim poder trabalhar.
Mercúrio	E aí na escola eu comecei a fazer o que eu fazia na academia. Comecei a dar aula assim e propus a aqueles que quisessem fazer diferente... aí comecei a trabalhar com a dança. E daí na escola já era diferente. Porque que era diferente? Porque eu passava e daí professora que tal a gente colocar esse movimento. Bah, que legal, vamos colocar. Aí, não gostei disso, achei meio feio, eu tenho vergonha de fazer isso na aula. Então o quê que tu acha que pode colocar de diferente? Mas eu não sabia o que eu tava fazendo, eu tava fazendo entendeu? Aí eu reencontrei a Ingrid (Baecker), entrei no grupo de estudo da Ingrid, aí que eu fui entender que eu tava muito próxima de Hildebrandt, sem saber e que é uma concepção que a gente pensa: ah! Isso é ultrapassado, isso não entrou na escola ainda!! A maioria das escolas e dos professores, quando falam nessa possibilidade, o que vem logo na cabeça é que, bom, e aí cadê os atletas? Tu vai trabalhar com o mundo, com aquilo que é vivido por eles, que vem deles, onde é que fica a técnica? Mas a escola não é o lugar da técnica, entendeu? Não a escola. Na escola ele tem que aprender realmente a jogar um vôlei, um handebol, porque precisa ser como escovar os dentes, ele, pra sair da escola quando terminar o ensino médio ou terminar a faculdade vai um dia num piquenique lá fora, daí ele encontra uns amigos e montam uma rede e daí ele não vai saber jogar vôlei. Ele não pode, por incompetência do professor de educação física, os amigos deles montarem uma rede e ele dar no pé porque ele tem vergonha de jogar feio, entendeu? O papel do professor de educação física dentro de sua disciplina, antes de qualquer coisa, a meu ver, tu vai ter que tocar nele de alguma maneira que depois quando ele for mais adiante... se eu tivesse trabalhando com esporte, né, aí de repente eu poder com quarenta anos não ter vergonha de jogar, ta? Eu saber o mínimo pra me movimentar na quadra pra brincar, porque brincar também faz parte.
Terra	Eu acho assim, mais liberal, uma escola mais... sentir que eu fazia, fazer o que se sente bem, né, e diante disso fica tudo mais fácil. Eu trabalho através daquilo que tu te sente bem e coloca o teu trabalho realmente com prazer.
Urano	Olha, sempre procuro fazer um trabalho relacionado, dentro da teoria do Paulo Freire, tem muita gente que critica o Paulo Freire, que não concorda com a teoria dele, mas eu acho que ele é o grande mestre. E a maneira como ele desenvolveu o trabalho, a gente vê que não foi só teoria, mas sim prática, teoria e prática. Têm muitos teóricos que são de gabinete, que tem aquelas teorias mirabolantes e que na pratica não funcionam, e ele, né, com o trabalho que ele desenvolveu nas comunidades, a gente vê assim que é, era o ideal de educação. Então pra mim ele é um grande referencial, me identifico bastante com ele. No meu trabalho procuro desenvolver alguma coisa, nem que não chega aos pés do trabalho dele, mas eu me espelho muito no trabalho que ele desenvolveu.

Júpiter	Eu acho que não. Assim, eu, aqui, eu penso em trabalhar muito com o interesse dos alunos, né, Educação Artística é a parte que eles podem fazer... mais liberdade de conversar na aula, então eu procuro sempre procurar o interesse deles, eu procuro sempre... eu entro com o conteúdo da Educação Artística, mas eu procuro sempre, assim, muito o interesse deles, porque o conteúdo próprio da Educação Artística, pra eles, acho que não, não traz tanta... assim... contribuição como trabalhar com artesanato, como eles aprenderem algum trabalho pra poderem vender lá fora.
Saturno	

QUESTÃO DA PESQUISA 4 - Que aspectos principais caracterizam as práticas pedagógicas dos docentes do CASE/SM?

Questão da entrevista nº4 - Acreditas que a docência no CASE apresenta características diferentes das demais escolas?

Netuno	Não foi feita essa pergunta à professora.
Marte	Sim porque um aluno que vem com várias dificuldades né? Que não tem limites né? Apesar de que nas escolas normais lá fora a gente também encontra alunos que não tem limites, que muitos no futuro podem vir parar aqui, mas que aqui é diferente. Tem falta de regras, falta de limites, falta de amor de uma família, muitos tem ausência do pai ou da mãe ou não tem mais pai e mãe. Vivem numa sociedade no limite da droga. Então por isso que a gente tem que... tem características diferenciadas. Eles apresentam várias características que são diferentes.
Vênus	A professora não entendeu a pergunta.
Mercúrio	Não há como negar.
Terra	Ah, com certeza, com certeza. Professor aqui tu tem que ter assim... primeiro quando tu fechar aquela porta tu tem que esquecer todos os problemas como qualquer outra escola. Mas primeiro tu tem que se sentir bem na escola, né, tem que ta motivado e, antes de tudo, sem medo, sem medo, tratar eles realmente como alunos. E aí fica fácil, e bastante equilíbrio, bastante tolerância, né, eu acho que é isso. E por isso nós temos dois ouvidos e uma boca, deixar eles falar, né, aí diante daquilo que eles te colocam, aí sim, tu coloca teus limites que tu gostaria de ver neles.
Urano	Sim, porque eu trabalho em outra escola e tenho, tem como fazer esse paralelo. E o primordial é que nós trabalhamos com adolescentes privados de liberdade e que isso aí é tudo, né, uma pessoa que não tem liberdade ela vai ter características diferentes e o adolescente mais ainda. Então esse é o grande diferencial.
Júpiter	Eu acredito.
Saturno	Apresenta, lá apresenta

QUESTÃO DA PESQUISA 4 - Que aspectos principais caracterizam as práticas pedagógicas dos docentes do CASE/SM?

Questão da entrevista nº5 - Poderias fornecer alguns indicadores para qualificar a diferenciação envolvida no trabalho docente?

Netuno

A falta de liberdade deles, o contexto que eles vivem, é uma realidade que conta muito na programação das minhas aulas. Dentro da sala de aula, isso aí eu falo na hora de escolher os conteúdos, que aí eu tiro um monte de coisas que eu vejo que não tem significado pra eles eu tenho que tirar fora né? Eu tento trabalhar aquilo que mais está acontecendo, o que mais é necessário pra vida deles, tanto é que às vezes surgem das falas deles né? A minha proposta inicial eu..... eu fico tentando ouvi-los em sala de aula, o quê que eles gostariam, e aí, então na Matemática é mais ou menos isso. Tanto que tem um exemplo que eu sempre conto que é de um aluno meu, não sei se eu já contei pra ti, do dia que um aluno chegou na sala de aula, logo que eu comecei na primeira semana ou na segunda. Ele disse pra mim "Ah Dona, eu nunca gostei de Ma temática, mas eu já vou logo dizendo o quê eu quero aprender, eu quero aprender aquelas contas com vírgula, por que eu preciso, porque lá na minha boca de fumo". Sei lá o quê que ele falou "Eu preciso na hora de organizar os meus saquinhos lá" Eles chamam de outro nome, o quê que ele quis dizer, que ele trabalhava com maconha, com cocaína principalmente e que ele tinha que pesar e que tinha que fazer operações com números decimais, com gramas. Então isso pra ele é importante, o quê que aconteceu com esse menino? A partir desse conteúdo que eu não fiz muito estardalhaço quanto ao problema dele, não quis tirar ele da situação social que ele vivia, de cara na hora, eu comecei a trabalhar isso, com isso eu ganhei ele na Matemática, se é que eu posso dizer assim. Porque em pouco tempo ele terminou o Ensino Fundamental, ele chegou aqui na 5ª série, esse guri trabalhava direto, eu fui chamada duas ou três vezes no dormitório dele e leva material pra ele, por que ele só... ele pensava direto em Matemática e queria e fez ele melhorar com as outras aulas. Até que ele terminou o tempo dele aqui com o Fundamental pronto Então que às vezes, o caminho que a gente traça aqui ou a forma que a gente chega até os alunos, talvez não seja assim entre aspas a melhor, mas às vezes uma coisa negativa leva ao positivo.

Marte

O número de alunos acho que é um dos indicadores. Como é um aluno diferenciado, são níveis diferentes pra gente trabalhar com todos, são duas séries juntas, primeira e segunda, enquanto que lá fora é uma série né? Então é difícil de trabalhar, cada aluno se trabalha uma atividade de cada e... por isso que não pode ter mais de dez alunos. Quando tem sete ou oito alunos já pe bastante. Já é uma turma grande. Ahn... outra coisa que eu acho que diferencia é... quando eles saem nos finais de semana eles voltam pra casa e eles voltam, geralmente, eu já tive alunos que voltavam segunda-feira e que não conseguiam assistir a aula, porque simplesmente ficavam na rua bebendo e chegavam aqui "Oh Dona... não tem condições" eles diziam. Chegavam com os olhos vermelhos, o rosto avermelhado, com sono e acabavam não conseguindo prestar atenção, saber nenhum tipo de atividade, porqueporque simplesmente tinham, ou melhor, a volta. Não tinham condições, os que tinham não agüentavam, mas como são obrigados a descer pra aula senão eles pegam medida né? e perdem o próximo final de semana daí eles vêm pra aula mesmo não conseguindo trabalhar. Isso é uma coisa também que interfere né? No ritmo interfere. Não tem condições, às vezes, eles pedem então pra jogar ou pra fazer uma atividade de... uma ilustração, ou um desenho, lêem querem fazer uma atividade mais light naquele dia por que não tem condições de aprender, de escrever, de ler. O sono ou até mesmo perturbados por causa da droga e daí eu acho que interfere bastante. Eles entram muito agressivos assim, ou eles ficam muito agressivos por que estão longe da família, não aceitam e daí tem a médica psiquiatra ela dá medicamentos que tem que tomar dois ou três medicamentos e isso acaba deixando eles muito, meio assim... como eu vou dizer, dopados por que eles ficam com muito sono também quando eles vêm pra aula, mas que é preciso esse medicamento, se eles não tomarem esse medicamento eles vão ficar muito agressivos, vão brigar com os monitores, vão brigar com os professores né? Então, isso interfere eu acho. Que mais eu podia dizer... outro indicador... eu acho que são esses aí.

Vênus

É assim, pra nós que já estamos aqui, a gente acha, hoje, fácil, mas não é fácil, por exemplo assim, você trabalhar com cinco, seis meninos na mesma sala e cada um com características diferentes, com conhecimentos diferentes, com habilidades diferentes, a parte

	<p>emocional de cada um ali ta bem fragmentada. Então tu tens que atender cada um nas suas individualidades e respeitar aquela individualidade, e o que eu noto é que por trabalhar no CASE nós somos vistas através dos nossos gestores, através de diretor do CASE, através da própria política que o Estado impõe, nós somos vistas com olhos diferentes numa escola regular, não que a gente se ache diferente, mas nós somos vistas assim, e muitas vezes até discriminadas, eu considero isso, ou a favor ou contra, mas você é discriminado por estar aqui. O que mais eu questiono, assim, em termos de educação, que aqui é uma escola pública e por ser pública ela tem que ser de qualidade, então eu penso assim, independente de eu estar lá fora ou aqui, eu tenho que ser a mesma educadora, ter os mesmos propósitos, claro que aqui eu vou aprimorar um pouquinho mais porque eu sei qual é a realidade do meu aluno, é um aluno que cometeu um ato infracional, aquela coisa toda, mas o que mais me preocupa é a cobrança que vem dos nossos gestores em relação à política, porque lá fora um professor tem muito mais autonomia e muitas vezes é mais respeitado lá fora do que aqui dentro, então se aqui dentro, por exemplo, a questão política pesa muito mais, te impõe muito mais limite, e é através do dogma muitas vezes, e que eu acho crime essa educação que não dá liberdade, então depende de cada gestor da escola. Essa democracia, essa visão mais progressista só vai fluir dentro da tua sala de aula dependendo do gestor que você tem, porque senão não vai, o limite aqui que nos dão é, sabe... a coisa aqui é uma doutrina e tu não pode te deixar andar por isso aí, tu tem que ser um educador com visão mais ampla, tem que saber o que tu quer do teu aluno, senão tu te deixa levar por isso. E eu acredito assim, dentro da minha sala de aula, a minha metodologia, como eu vou desenvolver o trabalho, compete a mim, sabe? Embora muitas vezes eu tenha que calar o que eu escuto, ou tenha que aceitar certas coisas, mas eu consigo, não por isso, eu deixar de fazer um bom trabalho com meu aluno, mas embora eu não aceite essa parte, que eu acho que isso é muito prejudicial ao educador... Essa parte dos órgãos e limite, da imposição política que tem que fazer.</p>
Mercúrio	<p>O que eu não faço no CASE que na outra escola eu faço é, de repente, se o guri tá incomodando e tá me enlouquecendo, eu chamo ele e digo: olha, quer ir embora? Já fiz a chamada. Eu não vou te dar falta, tu quer ir embora? Vai. E no CASE não (risos).</p>
Terra	<p>Trabalhar sem medo, mas trabalhar impondo disciplina, eles têm que ter disciplina, eles têm que saber que eles têm limite, que eles vão até um ponto x e dali em diante nós temos que cobrar deles e exigir respeito, educação. E é por isso que eles estão aqui, porque uma vez eles não tiveram essas coisas, né, então certos princípios que lá, lá atrás muitos de nós, por vários motivos, não têm, né, muito obrigado, com licença, dar o lugar pra uma senhora de mais idade num ônibus, exatamente isso, é uma questão de educação. Eu acho que aí fica muito fácil o trabalho, mas tem que colocar na cabeça deles isso, que eles têm que ter limite, eles não podem fazer o que querem. É isso aí.</p>
Urano	<p>Olha, em termos de desenvolvimento em sala de aula, o trabalho é praticamente o mesmo, o que muda é que tu tem que ter bastante tolerância, equilíbrio emocional e adaptar aquilo que tu vai trabalhar à realidade de cada um, né, e que eu procuro, já que na outra escola eu trabalho com adolescente também, eu sempre procuro trazer alguma coisa que chame atenção e que esteja relacionado com o universo deles, né, nada que não... que seja, que tenha alguma coisa... ahn... assim que não, aí como é que eu vou dizer.... Esse trabalho em sala de aula é, ele é um pouco... complicado porque, principalmente na escola que funciona aqui no CASE, porque às vezes tu procura trazer alguma coisa relacionada com as características de cada um, com o perfil de cada aluno, mas quando tu chega aqui não é nada do que eles queriam, mesmo que tu te esforce, que tu queira, que tu faça o máximo, que tu pesquise e seja um trabalho bastante motivador, mas vai depender muito do estado que eles estão. Então tu prepara uma aula, faz o máximo e aí tu acaba mudando toda a tua aula, aí tu desenvolve um outro trabalho e vai adaptando às vezes aquele trabalho que tu trouxe, faz as adaptações de acordo com o estado emocional deles, porque isso oscila muito aqui dentro. O estado emocional deles é bastante... anh, tem muita rotatividade assim. Então o teu trabalho, além de tu fazer de acordo com as características, já que são adolescentes também de acordo com o lado emocional de cada um.</p>
Júpiter	<p>Ah, a gente aqui, eu acho que aqui dentro tem que ter um modo especial de tratar os guris, eles são carentes, sabe, eles precisam da tua atenção, eles exigem muito a sua atenção, alunos que, na idade deles, lá fora não exigem tanto do professor, a atenção do professor</p>

	<p>quanto eles exigem aqui. Eu acho que as características são essas, que eles precisam, que tu tem que se dedicar muito pra isso, tem que buscar que o que tu ta fazendo, pra poder, né, atender as necessidades deles.</p>
Saturno	<p>Lá é assim oh... Os meninos entram e saem durante o ano conforme as necessidades que o juiz acha, ou eles são liberados, eles entram em qualquer época do ano, então eles têm uma escolaridade, às vezes eles passam um ou dois anos sem estudar. Cada um é um! Cada um é um! Mais acentuado que nas escolas regulares, cada aluno é um aluno em qualquer escola, mas lá é mais. E o tempo que eles permanecem lá a gente nunca sabe ao certo, quanto vai ser aquele tempo. Então o teu trabalho tem que ser renovado dia a dia, conforme a disposição deles... né! Conforme a disponibilidade deles, conforme as necessidades e o professor tem que estar sempre renovando e como é por etapas que atende a conteúdos mínimos de duas séries digamos, em cada etapa, eles ficam... Às vezes tem alunos numa mesma sala de aula numa mesma etapa e cada um está num estágio de uma série de aprendizado. Então o professor tem que atender individualmente, às vezes, 4 tipos de alunos que estão ali com as necessidades desses quatro.</p>

QUESTÃO DA PESQUISA 2 - Que concepções possuem os docentes sobre o contexto de ensino em que atuam e de que maneira essas concepções se manifestam nas práticas pedagógicas dos docentes?

Questão da entrevista nº6 - Em que medida acredita na ressocialização dos adolescentes que freqüentam a Escola?

Netuno	Quando entrei aqui, na minha ingenuidade, achava que com minhas idéias, poderia mudar juntamente com o grupo, a vida de todos os guris. Achava que todos realmente queriam isso. Com o passar dos dias, dos anos percebi, e me decepcionei, que alguns queriam muito, mas a maioria acha que sua vida é isso, é só isso. Como que um guri desses pode querer outro tipo de vida? Essa vida da gente. Estudo, trabalho, esperanças, possibilidades? Nunca demos (nós sociedade) nenhum tipo de esperança, de vida pra eles, como vão almejar o quê nunca tiveram? A ressocialização acontece, às vezes, e esses que conseguem, na minha opinião, deveriam ter uma “condecoração” como verdadeiros heróis. Falo isso não criticando o trabalho proposto e realizado aqui dentro pelo CASE, pela escola..., ele não é de todo perfeito, mas uma proposta (PEMSEIS) boa. Falo é da realidade social, psicológica, física, familiar, etc., etc.
Marte	Olha eu acredito que eles possam se ressocializar né? Mas eles precisavam ter um trabalho ou estágio que eles saíssem daqui e fossem ter um trabalho e que eles saíssem daqui e não voltassem pra o mesmo ambiente que eles viviam lá fora, porque eles voltam pro mesmo grupo de amigos e acabam se envolvendo de novo com as mesmas coisas que fizeram com que eles entrar pra cá. Acho que tinha que ter um trabalho pra todo adolescente que sair ou até mesmo um ano que ele ficasse em outro lugar, tendo uma vida diferenciada, numa outra casa, outra... não sei acho que voltando pra família ele volta pra um mundo de problemas. O mundo do vício, muitos tem irmãos que têm os vícios em casa aí fica difícil mudar de vida.
Vênus	Primeiro eu acho assim, nós educadores fizemos um trabalho, mas tem que haver mais políticas públicas pra reintegrar o jovem na sociedade. Eu vejo assim, quando um menino sai daqui e vai para uma escola regular, o aluno não é bem aceito naquela escola, então já existem umas escolas determinadas para receber aquela clientela do aluno que sai daqui, principalmente em cidades pequenas a gente nota isso, não sei na grande Porto Alegre, não sei aqui, porque ainda não peguei, mas digamos Santo Ângelo já tinha algumas escolas determinadas para receber essa clientela. A escola também já, entre aspas, aquela clientela vai pra lá, porque o estilo do aluno é isso, sabe? Já existe um pré-conceito sobre aquele determinado aluno, já é visto assim, em termos de emprego, por exemplo, eu acredito, as empresas, tem que haver uma política pública que dê incentivo aos empresários para que recebam os nossos jovens para o primeiro emprego, porque tem muitos que tem o primeiro emprego de carteira, o primeiro emprego deles é o roubo, é o caminho mais fácil né? Então tem que haver uma política pública de incentivo aos empresários, ou diminuir os tributos, alguma coisa deles, para que recebam esses nossos jovens. Eu acho assim, a fundação em si, o CASE tem que batalhar por isso aí, para que eles já saiam daqui...porque de outro modo eu acredito que não, porque ainda é bastante discriminado. Já não está fácil de conseguir um emprego aí para quem tem curso disso, daquilo, para quem tem uma família bem estruturada, para quem tem uma boa aparência, você imagina o nosso aluno saindo daqui...né? Qual é a escola que você estudava, daí começa...qual é o curso que você tem? E ninguém tem paciência, hoje em dia, de ensinar, é que nem o ???, por isso eu defendo aquelas, também, em parte, aquelas cotas que se dá, ou em alguma universidade, cota pro índio, cota...sabe? Tem que haver também uma cota pra esse menor, porque se não for assim, a sociedade não vai aceitar, vai ter que ser por aí o caminho, porque senão...ele vai sair daqui, atingiu os 18 anos, ele vai parar de novo e aí pra onde é que ele vai? Porque ele tem que ter um incentivo também, e mesmo que seja menor, o mínimo que tem que ganhar é isso sabe? Pra poder...com isso aí por exemplo, depois de tantos meses ele ficar como funcionário da firma, tipo, tu vai lá com um estágio de um ano e depois depende do teu trabalho...mas tem que haver uma política pública para isso.
Mercúrio	Eu to lá porque eu acredito que alguns, hoje não sou mais tão ingênua, há um tempo atrás eu dizia que todos têm recuperação, hoje já não posso dizer isso. Se eu disser isso eu vou ser extremamente ingênua, porque hoje eu sei o que é o peso da vida. O peso da vida que me construiu é o peso da vida que construiu esses guris. E ninguém consegue dar muito além daquilo que teve, compreende? Ninguém dá aquilo que não tem. Hoje isso é uma frase feita, mas eu entendo com clareza, antes não, eu achava que a gente podia transformar tudo, hoje eu sei

	<p>que a gente pode tentar viabilizar caminhos para..., talvez até alguns guris eu nunca venha a saber qual foi o peso dessas atividades que eu fiz e aonde eu senti e sabia onde eu estava caminhando. Entendeu? Alguns eu posso dizer que sei onde estão e que nunca mais voltaram, alguns são meus vizinhos aqui de bairro. Casaram, tiveram filhos, nunca mais transgrediram, mas eu não sei se eu fui importante para que isso acontecesse; podia ter sido, talvez não, talvez de uma outra professora lá de dentro, entende? Talvez não tenha sido eu, talvez eu tenha contribuído, mas pra alguns, se eles não voltarem, pra esses que eu consegui ter esse valor, eu sei que eu contribuí, compreende? Pra alguns eu sei que eu toquei e isso é que me faz continuar lá. O dia que eu tiver certeza que eu não to tocando mais, não to conseguindo encontrar mais o caminho, que eu não to conseguindo... não é ser 'uma igual', veja bem, eu já me senti não na transgressão como igual lá dentro, mas por passar a entender tanto certas as coisas que eu olhei pra eles e pensei: "eu provavelmente teria feito pior", entendeu? Então numa troca, numa empatia, quando alguém se machuca e daí fala na dor e tu sente a dor em ti, eu já senti assim, me dá uma dor na coxa, aqui assim me dói. É isso, então para alguns eu sei que eu toquei, só que eu não sei se eles não vão transgredir.</p>
Terra	<p>Olha, se um aqui, se um aluno, pra nós será vitorioso, tenho certeza que todo o CASE, toda a escola aqui vai ficar feliz e muito contente se tiver um, um aluno trabalhando fora, com um emprego, bem na sociedade, isso pra nós é uma vitória. Que se salve um, né, porque é difícil. É difícil porque eles saem o fim de semana e se envolvem com outros, né, de onde eles vieram, já com isso vem o problema, o problema familiar e se envolve com droga, isso e aquele outro, então fica muito fácil essa coisa... quando do retorno, né. Então cada vez que retorna dá aquele choque e nós temos que fazer que... fazer eles entender que eles têm que voltar à sociedade. É nosso desafio esse, e por isso estamos aqui.</p>
Urano	<p>Se a família fosse estruturada, nós teríamos um número muito maior de... um número menor de reincidência. A reincidência é devido a falta de estrutura familiar, porque o CASE, a escola, eles procuram suprir muita coisa, ou muitas coisas que eles não têm no ambiente familiar, mas quando eles saem daqui, eles não encontram essa estrutura que eles têm aqui, e aí acabam reincidindo.</p>
Júpiter	<p>Eu acho que é um índice muito baixo, pelo... faz um ano que eu to aqui e pelo que eu vi dos guris, dos alunos que saíram, e as atitudes deles, a maioria deles voltou. Eu acho que nesse um ano que eu to aqui, poucos que saíram não voltaram, e que eu fiquei sabendo que tem os maior idade que estão no presídio. Então, eu acho que é muito baixo. Não tem um... a gente não tem muita esperança, assim.</p>
Saturno	<p>... O que os professores trabalham... (Longa pausa). Eu não sei se na Escola chega a ser trabalhado a ressocialização, nem na FASE. Eu anh... precisava de mais tempo, precisava de uma abertura total, por que no momento em que o menino sai dali nem a FASE consegue fazer o acompanhamento lá fora e nem a Escola, aí ele passa para uma outra Escola regular onde... ele vai ... não vai ter esse tempo que ele tinha, não vai ter essa...esse mesmo contato com o professor que tinha lá dentro da FASE como com um professor de uma escola grande regular. Não vai ter é diferente! Não são dez alunos numa sala de aula, são 30, 35, né? Eu acho que falta isso. A ressocialização falta muita coisa ainda pra ser trabalhado.</p>

QUESTÃO DA PESQUISA 2 - Que concepções possuem os docentes sobre o contexto de ensino em que atuam e de que maneira essas concepções se manifestam nas práticas pedagógicas dos docentes?	
Questão da entrevista nº7 - De que modo trabalhar no CASE influenciou na tua concepção acerca de adolescentes autores de ato infracional?	
Netuno	De todos os modos. Convivendo com esses adolescentes, conhecendo as histórias de vida deles a gente pára de olhar pro próprio umbigo. Vê que as diferenças e desigualdades sociais são extremas, que o mundo é triste, mais triste e pobre que se imagina. Aí a gente começa, na sala de aula, principalmente, saber da importância que tem um simples sorriso de alguém para eles, a tal “Biologia do amor” tão falada pelo caro Humberto Maturana. Eu, professora, tenho certeza que as pequenas, ínfimas para “os” de fora, conquistas cognitivas de cada um deles só acontecem a partir de uma fraterna convivência, em sala de aula, pelo menos.
Marte	É que a gente tem uma formação, uma formação já assim mais humanista, então a gente estudou Psicologia e tudo e a gente sabe né? que a infância desses adolescentes eles tem que ter uma infância que tem que ter tudo o que precisa pra uma criança, alimentação, condições de estudar, regras, limites, e a maioria desses adolescentes, a maioria faltou essa base né? Pais que colocassem na cabeça deles que é importante o estudo né? que é importante ser honesto, que é importante né... ter experiências negativas né? a maioria deles, a grande maioria deles tem pais que já estão no presídio. Então tem experiências negativas no caso, então eles vêm de uma cultura, de uma sociedade que não é perfeita, então, mas a nossa concepção, a minha concepção como professora é que precisaria ter uma infância diferente. E que eles precisariam ter exemplos positivos e por isso que eles entram nesse mundo né? então a gente pensa que todo o ser humano pode mudar e é isso que a gente acredita que eles podem mudar de vida. Eu acredito que eles tenham condição de mudar de vida e por isso que eu trabalho aqui dentro se eu pensasse diferente eu teria que sair eu não teria o porquê de estar aqui. Então a gente acredita neles, eles têm potencial pra trabalhar, pra estudar, pra ter uma família, pra ser diferente do que eles foram.
Vênus	Às vezes eu fico pensando assim, ninguém nasce marginal, ninguém nasce sabe? Criminoso, fico também assim...a concepção que eu tinha...ah, a base é a família vamos ser bem sincero, se a família não tiver estruturada não vai, que do jeito que hoje na sociedade está, que a gente corre pra tudo quanto é lado, ta difícil para os pais, então eu acho assim, tudo é uma questão das políticas mudarem, não adianta tu dar assistencialismo, dar aquela coisa imediata assim, soluções...pejorativas, que não vão ajudar em nada, tem que ser coisas a longo prazo, melhorar a situação da família... sabe? Emprego, vamos começar por aí né? Educação...moradia...depois a gente corre e trabalha, trabalha, trabalha, chega em casa, trabalha, trabalha, trabalha, tu tem que querer, tu tem que amar, daí eu penso assim: o pai desempregado, uma família desestruturada, que não sabe dar conselho, que limite que dá? Os jovens clamam por limite, os jovens pedem, tu vê pelo depoimento deles, quando você trabalha textos com eles, tu vê eles pedem isso, e não é por falta de amor à família, muitas vezes por não ter estrutura, então começamos por aí, eu vejo a minha concepção mudou, não que eu me penalize com eles sabe? E porque hoje alguns já têm idade de parar e pensar um pouquinho, e de contribuir até para o sustento da família, mas que estrutura tem essa família que eu me pergunto, a sociedade também não contribui para isso, eu vejo assim, em termos da nossa sociedade, cada vez discrimina mais, quem é rico continua rico, o é pobre continua cada vez mais lá...sabe, a discriminação ta grande pra isso... a disparidade está muito grande, então o que está acontecendo aí? Ninguém tem mais hoje em dia pra competir, pra estudar, pra trabalhar, vai trabalhar aquele que tem melhores condições de ter curso de informática, curso de línguas, ter curso disso...ta cada vez mais difícil, nós hoje estamos na era da informática, e tu conta assim, tudo bem, é barato, é barato um computador, mas nem eu como profe consegui chegar lá e comprar um, então você tem que querer, você tem que ter uma base familiar muito segura que te ajude a chegar onde tu quer chegar.
Mercúrio	Não foi feita essa pergunta à professora.
Terra	Não sei se entendi bem, mas primeiro que é um desafio trabalhar com eles, é um desafio fazer com que eles voltem à sociedade. Questão de respeito, de bons hábitos, boas atitudes, e aí a coisa vai se encaixando, a coisa vai num plano assim, fica bem tranquila, com ajuda da monitoria, do CASE. Então o que eu dizia anteriormente, tem que ser comum, ali tem que ser a mesma linguagem de toda a casa, fica muito fácil daí, o trabalho fica muito gostoso.

Urano	É porque a gente não vê ele como um infrator, a gente o vê como aluno, né, ele é despedido do que ele fez, a gente nunca avalia o ato infracional, a gente vê como um aluno em sala de aula... porque a professora Lurdinha sempre comentava muito e eu sempre... eu nunca fiquei, digamos assim, com aquela revolta em relação a eles. Eu sempre vejo eles, talvez seja uma coisa um pouco exagerada, mas eu ainda acho que eles são vítimas de todo um sistema discriminatório, de todo o sistema social e eles não fazem os delitos porque eles realmente querem, é pela questão da própria sobrevivência e também pra sustentar o vício, que é uma consequência da luta pela sobrevivência. Então eu vejo eles, acima de tudo, como seres humanos que têm recuperação. Se eu não acreditar que eles têm recuperação, se eu não acreditar nisso eu não posso, né, manter minha presença aqui dentro. Acredito na recuperação e o grande, mais uma vez, é a questão familiar, né, o pai está preso, a mãe abandonou, o pai abandonou; eles não têm esse apoio necessário pra começar uma nova vida.
Júpiter	Ai, mudou bastante, porque você tá lá fora, se pensa assim: "Ah, um marginal que rouba, que é sem vergonha, que rouba" né? Aí tu vem pra cá e vê o outro lado do marginal, que é a falta de estrutura familiar, que eles não têm, não tem a oferta de emprego, então, assim, o meio que eles vivem, a gente começa a enxergar de maneira diferente, né, de eles estarem aqui porque fizeram alguma coisa errada, mas tu começa a ver que essas coisas erradas que eles fazem vem desde infância, há falta de estrutura familiar, acho que o principal é a falta de estrutura familiar.
Saturno	Deixa eu ver que concepção que eu tinha... Eu já tinha uma concepção de ser... Isso é um retorno da sociedade em que nós vivemos, isso é um retorno do sistema, nós criamos isso aí, estamos tendo o retorno, eles são o retorno da nossa sociedade. A minha geração não pode se eximir dessa culpa..... Não pode (longa pausa). É o retrato, eu já tinha essa concepção. Só achei que encontraria, não encontraria assim tantos meninos assim lá como eu te disse: saudáveis por que primeiro eles tem envolvimento com drogas.. e também a minha visão de drogado era aquele de último estágio ... né.... drogado em último estágio, que estava assim oh... arrasado. Tem ali meninos soropositivos nem parecem que são soropositivos né? Aquela visão que a gente tinha de soropositivo assim como o Cazuza morreu, pele e osso, encovado, olheiras, não, não tem, isso aí mudou, mudou, me disponibilizou mais a abrir o leque assim pra ver... e isso dá mais um sentimento de.. de...de ter sido responsável por isso também, por isso está acontecendo ali. A minha geração... a sociedade, o sistema levou esses meninos aí e agora consertar é bem mais difícil, muito... a maioria não vive muito tempo, a maioria não, a maioria retorna pra ali, a maioria sai e vai para o presídio daí é uma minoria, mas mínimo que consegue ultrapassar essa fase da vida e se equilibrar e ser um cidadão. Olha nesses quatro anos que eu estive ali já morreram uns quantos, os meninos que passaram por ali nesses anos uns quantos já morreram... uns quantos.

QUESTÃO DA PESQUISA 2 - Que concepções possuem os docentes sobre o contexto de ensino em que atuam e de que maneira essas concepções se manifestam nas práticas pedagógicas dos docentes?

Questão da entrevista nº8 - De que modo as circunstâncias de privação de liberdade influenciam neste ensino?

Netuno	Pelo que já comentamos como: as vivências de cada um, a história escolar, a vida de excessos negativos que tiveram até chegar à nossa escola (drogas de todos os tipos, violência sexual, policial, social...) a limitação de tudo, a falta de acesso a tudo (vida cultural, relações de amor, alimento, espaço digno de banho, saneamento, ...) poderia ficar citando n coisas, enfim é privação de liberdade não iniciada aqui, já vem acontecendo como um processo lento de destruição interior de cada um deles.
Marte	Olha... É que é diferente pra cada aluno é diferente, uns privados de liberdade quando entram aqui eles aproveitam bastante o tempo e estudam eu tive aluno que entrou na Etapa 1 e saiu daqui na 8ª série. Gostava de ler, estava sempre lendo, lendo, lendo bastante, aproveitou bastante. E já tem outros que entram e dizem "Oh Dona pra quê que eu vou querer aprender a ler, se na minha família eles não aprenderam e conseguem sobreviver igual" Então a gente tem que fazer todo um trabalho que, justamente por estarem privados de liberdade eles tinham que aproveitar o tempo que eles estão aqui dentro e aproveitando o tempo que aqui é diferente, que funciona por etapas e que dentro de dois meses se eles vencerem os conteúdos, da 1ª e da 2ª série, eles vão passar pra 3ª, pra 4ª. E se lá eles venceram rápido eles também continuam né? E que aqui eles ficam, às vezes, dois, três meses é diferente que lá de fora que muitas vezes eles ficam um mês, quarenta e cinco dias, aqui dentro, ficam quarenta e cinco dias por ano, três meses, às vezes, ficam um ano, depende do ato infracional deles né? Então... então isso interfere e ... dá vontade de querer ver eles também, que às vezes vai muito de aluno pra aluno também.
Vênus	Muitas vezes o aluno que ta privado de liberdade, principalmente por exemplo: estar no CASE é uma coisa, agora tu vir para sala de aula é outra coisa, muitas vezes o aluno precisa de atendimento especial, muitas vezes o fator emocional do aluno também fica abalado, e não existe aquela seqüência de tu dizer: hoje eu dei uma aula, amanhã é a outra, cada dia é diferente um do outro e depende das condições psíquicas do nosso aluno, de como ele vai estar pra ti poder dar andamento. Existe ainda assim, fica meio fragmentado, hoje tu deu uma aula, amanhã tu não pode dar igual a aula de ontem, ou a seqüência mesma de ontem, tu tem que ta sempre procurando uma motivação diferente pra ele, pra que ele venha para sala de aula, para que ele saia do dormitório e tenha vontade de querer ler, de aprender, sabe? Por isso tem que ser uma aula sempre diferente. E eu acredito que são mais nas aulas faladas do que naquelas aulas copiadas, porque como eles tem dificuldade de transcrever para o papel! Então deixo ele argumenta, deixo ele dialogar, deixo ele colocar as idéias dele, valorizo o que ele está dizendo, tenta tu colocar primeiro no papel a fala dele, agora vocês vão construir, olha, eu ajudei a construir! Então essa oportunidade que tu dá pra ele tu valoriza a fala de cada um, aí tu consegue, mas que a gente enfrenta dificuldades, enfrenta, e assim, o principal fator é o fator emocional deles.
Mercúrio	Não foi realizada essa pergunta ao docente.
Terra	É, ate porque eles têm que vim pra aula, eles têm que assistir às aulas tanto de educação física, quanto das demais disciplinas das aulas regulares daqui, né. Mas eu acho assim que... até porque a pena deles diminui, né, eles na escola, tem uma lei que ampara eles e eu acho que, às vezes, muitos não querem, vêm meio descontentes principalmente na segunda-feira. E quando os adolescentes saem no final de semana, por um motivo ou outro eles vem cansados, outros porque se drogaram e tal, uma série de infrações que foram feitas, e aí voltar aqui na segunda-feira criam aquele choque, eles não querem assistir a aula, eles não têm aquele... como é que vou te colocar...boas atitudes de vir numa aula, de freqüentar uma aula, porque eles tão com sono, cansados, né.
Urano	Bom, a gente fica muito limitado, porque o tempo é menor, então tu começa a desenvolver um trabalho e em seguida terminou a aula, mas por outro lado não pode ser períodos mais longos porque eles não têm estrutura emocional, nem a ansiedade, eles não ficam muito tempo num ambiente só, e aí tu não tem retorno, né, então tem que ter qualidade, né, e não quantidade aqui. E com o tempo nós fomos percebendo isso, que períodos mais longos não davam certo.
Júpiter	Eu acho que não, o processo ensino-aprendizagem, não. Porque a gente, quando eu entro aqui é como que eu entrasse numa escola, numa

	escola normal, assim, no processo ensino-aprendizagem, acho que não tem..., tanto que os conteúdos que são dados, a matéria são dados como lá fora, os gurus podem sair daqui e ir pra uma escola regular.
Saturno	

QUESTÃO DE PESQUISA 5 - Que saberes são mobilizados no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas?

Questão da entrevista nº9 - Como avalias a formação inicial que recebeste e a tua formação profissional atual?

Netuno	<p>Minha formação iniciou no momento que busquei leituras, novas leituras. A formação acadêmica do meu tempo e acho que ainda hoje é programada (conteúdos, currículo, estrutura toda) para os educadores trabalharem com a classe média, alta. Uma proposta para incutir sonhos de que “só não consegue quem não quer”. “Basta querer, que tua vida, num piscar de olhos, mudará totalmente”. É só lutar. Essa idéia fez com que quem trabalhou a vida inteira, de sol a sol e não conseguiu “vencer na vida”, é um fracassado, preguiçoso, menos inteligente, ...</p> <p>Para trabalhar com educação hoje, temos que despirmos dos preconceitos que nossa profissão, principalmente está cheia, ou melhor, nós professores somos carregados de preconceitos que não nos permitem fazer muitas mudanças. Nossa formação foi essa. Nos acomodamos e continuamos trabalhando como no tempo em que fomos alfabetizados.</p>
Marte	<p>Olha a minha formação inicial era na verdade o Magistério e o curso de Pedagogia, eles prepararam mais pra trabalhar com crianças, mas assim eu acho que depois que a gente fez vários cursos, o curso em Porto Alegre que foram diversos sábados que foi trabalhado com todos os professores do CASE pra trabalhar com aluno adolescente né? Mas assim tem muita coisa que deixou a desejar que a gente não teve essa formação pra trabalhar com este tipo de adolescente, mas a gente acaba fazendo outros cursos, buscando livros dessa área e daí a gente vai trabalhando e procurando aperfeiçoar cada vez mais aquilo que a gente tá trabalhando, mas eu tenho uma formação diferenciada.</p>
Vênus	<p>Ah ela foi ingênua, você sai cheia de sonhos, de coisa sabe? Estudando em colégios de freiras aquela coisa toda. Trabalha também com uma realidade diferente, convive num mundo diferente. Por que eu praticamente a partir da 4ª série era só colégio de freira, depois comecei a trabalhar em escolas boas, escolas com uma clientela diferente. Hoje aqui a nossa clientela é outra. O nível sócio-econômico deles, a realidade deles, sabe ele é bastante discriminado, tudo isso... no começo me chocava muito, muito, mas eu vi que o mundo é assim também né. Eu vejo que é bem diferente, mas isso contribuiu para o meu crescimento como ser humano, acho que contribuiu bastante. Pra mim ter uma outra visão, não que eu diga assim, eu não fiquei mais amarga com isso, não fiquei desumana com isso, que eu noto que muitas pessoas acabam ficando muito frias e desumanas ao trabalharem aqui, já presenciei muitas gestoras se tornarem bastante cruéis e ver aqueles meninos como não ter valor, não precisa dar isso pra eles, tanto faz... E eu não eu consegui aprender, crescer com eles, ter uma visão diferente, ser mais solidária, mais humana, procurar contribuir para o crescimento deles. Eu acho que eu mudei bastante e outra coisa assim eu não chego despejando as coisas neles como eu fazia antigamente como educadora, sabe? Porque no começo a gente sempre sai assassinando uns quantos né? E vai dando conteúdo e vai dando conteúdo, tu não te preocupas com aquele que é diferente, hoje eu me preocupo exatamente com aquele que tá mais com dificuldade, por que aquele que está bem ele só vai fluir mais né? Eu mudei bastante, eu consigo enxergar, geralmente, o que está com mais dificuldade é aquele que eu vou me interessar mais saber porquê e procurar inseri-lo, sabe, pra que ele chegue mais.</p>
Mercúrio	<p>Não foi feita essa pergunta à professora.</p>
Terra	<p>Bom, na universidade nós não temos uma preparação pra este tipo de escola, assim, prisional, né, então, a gente não..., isso aí é uma coisa que tu tem que ter já, tu tem que ser desprovido, tem que ter um certo... como é que eu vou te colocar...vamos ver se tu ajuda... assim uma certa...desprendimento, exatamente isso aí, porque é um trabalho realmente que tu é totalmente assim, quando tu tá na universidade, jamais tu vai pensar que tu vai trabalhar num presídio, né, tu nem pensa nisso. Mas eu acho que é gratificante, que é um trabalho que te desafia, né, e vale a pena.</p>
Urano	<p>A minha formação profissional, hoje assim com a maturidade, com a prática, porque a universidade ela não te dá um referencial, tu sai de lá e te vira, né, então tu cai de pára-quedas numa sala de aula e tu tem que aprender a dominar todo aquele universo que tá na tua frente. Então, os primeiros anos tu padece, é um terror, depois tu vai, né, aprendendo com teus erros e as formações que tu vai tendo, que tu vai buscando</p>

	<p>enriquecimento pra tua profissão. Aí depende de como tu encaras, eu sempre gostei de fazer, de participar de vários cursos e até como apoio, pra tu te sentir mais fortalecido, não só a nível de conhecimento, mas o apoio emocional, porque tu assiste essas palestras e tu vê que não é só tu que tem essas angústias, mas que todas aquelas pessoas que estão ali também tem as mesmas angústias, então tu compartilha. Nesse lado, participar de encontros, de seminários é muito bom e sempre tem bons palestrantes que te assessoram e te ajudam a mudar muita coisa.</p>
Júpiter	<p>A formação que eu tive não é, não é a que eu to atuando agora, porque, assim, a Educação Artística, tu vai trabalhar a Educação Artística muito pouco, nas escolas tu trabalha com artesanato, tu trabalha com conteúdo, né, desenvolvendo os conteúdos de Educação Artística, e aqui, eu to introduzindo mais o artesanato, porque eu acho que os guris aproveitam mais, né? porque tem muitas coisas que eu ensino como forrar uma caixa, fazer um... a gente fez aqueles caxepô, aquelas coisas assim, EVA, então essas coisas eles podem aproveitar mais do que se eu ensinar mais propriamente o conteúdo de Educação Artística.</p>
Saturno	

QUESTÃO DE PESQUISA 5 - Que saberes são mobilizados no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas?

Questão da entrevista nº10 - Como a SE possibilita a formação continuada aos professores das instituições do atendimento sócio-educativo?

Netuno	Tivemos um curso em 2005, em POA, que nos possibilitou , essencialmente, algumas trocas entre colegas, bem como leituras, estudos, algumas “falas” e oficinas bem interessantes, outras recheadas de preconceitos e teorizações infundadas.
Marte	Cursos né, o ano passado nós tivemos o curso como eu já falei né? E palestras né?
Vênus	Ela até proporciona, como proporcionou este ano. Poderia ser bem mais seguido, eu acho que falha até nisso, porque professores de CASE teria que ser de seis em seis meses, não só formação essa, mas como treinamento, de segurança, de isso e aquilo. E falha no sentido, assim... que muitas vezes pedem relatórios pra gente e nós não temos retorno disso e eu acho de suma importância, agora mesmo nós fomos lá e quando eles pedem assim: “baseado no ECA, cite uma situação na escola e qual foi a medida”..., sabe? Então você coloca ali e essa contribuição tinha que saber dar para a Secretaria de Educação, tem que haver um retorno, não só receber lá e a gente não saber o que deu. É muito importante isso.
Mercúrio	Não foi feita essa pergunta à professora.
Terra	É, nós temos reuniões periódicas, nós vamos à Porto Alegre, temos reuniões, agora mesmo em agosto nós vamos voltar lá pra continuar o trabalho, um trabalho que realmente vale a pena. E acho que a gente tem que dar seguimento a isso, porque eu acho que a gente fica mais amparado pelas vivências de outras escolas, então, um trabalho integrado, todas as escolas prisionais aqui do Estado, né, muito bom, espero que continue.
Urano	Olha, eles deveriam investir mais na questão da formação de professores que trabalham aqui dentro, principalmente na questão de apoio emocional e na questão pedagógica também. Acho que tem muita carência. Ano passado nós tivemos, pela segunda vez enquanto eu to aqui no CASE, foi o segundo evento que teve direcionado aos professores que trabalham nessas instituições. Então, em quase nove anos, dois encontros de formação de professores que trabalham nessas instituições. E aí tem outra questão que a gente esbarra é que nem sempre tu pode, quando eles oferecem alguns cursos, a escola não... tu enfrentas muita resistência pra liberar os professores, porque a CASE sempre coloca obstáculos, que a escola tem que funcionar sempre, funcionar sempre. Então, a gente tem toda essa briga, pra ti conseguir participar desses cursos, porque aqui tu nunca pode faltar, né, e quando tu falta tu é muito visado, principalmente, não pela escola, mas pela CASA, né, que exige que a escola tenha essa rotatividade e ininterrupta.
Júpiter	A gente teve... não sei se é... aquele curso de... em Porto Alegre. A gente teve aquele curso ano passado e teve um agora, um encontro que tu também fizeste. Acho que pra mim foi bem válido, porque quando eu tava entrando aqui no CASE apareceu aquele curso em Porto Alegre. Então, pra mim, foi uma beleza porque eu já cheguei fazendo aquele curso, então, muitas coisas... eu chegava aqui e tinha minhas angústias, porque eu era acostumada a dar um tipo de aula e, como eu te disse, eu era um tipo de pessoa e eu chegava aqui e ficava meia retraída e, à medida que eu fui pra lá, eu comecei a escutar que as minhas angústias não eram só minhas, todo mundo tinha as mesmas angústias, todo mundo tem aquela..., né? Então, pra mim, foi muito importante aquele curso, porque eu convivi com pessoas que trabalhavam a anos nas Instituições e pude assim ó... ai, trocar experiências, perguntar, foi muito válido, e esse ano eu acho que aqueles dois, três dias que a gente fez foi muito bom, valeu a pena.
Saturno	

QUESTÃO DE PESQUISA 5 - Que saberes são mobilizados no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas?

Questão da entrevista nº14 - Como o retrospecto de vida dos adolescentes é considerado na elaboração e excussão dos planejamentos das aulas?

Netuno	Já mencionei em algum momento algumas especificidades dos nossos alunos. É preciso considerar além da história de vida de cada um, o momento em que chega, a realidade de adaptação tanto nas instalações domésticas, quanto a adaptação psicológica, as necessidades físicas... Dentro da escola, na sala de aula existe preconceito entre eles de cor, gênero, "vilas", etc, etc,... Isso tudo gera conversas, às vezes, brigas, a necessidade dos mais antigos se mostrarem mais poderosos que os novatos. Portanto, nosso planejamento leva em consideração a escolarização (de cada um), quanto tempo está fora do ambiente escolar, ao longo das aulas percebe-se também um curto tempo de concentração, então as atividades têm que ser interessantes e de curta duração.
Marte	A entrevista não foi concluída com esse docente.
Vênus	
Mercúrio	Essa questão não foi realizada para o docente.
Terra	É, porque nós temos que pensar muito assim que eles tão aqui assim primeiro por problema familiar, né, e isso pesa muito. Então quando a gente vem de... encontro a eles a gente tem que pensar da onde eles vêm e realmente dar oportunidade pra que eles falem, externa às dificuldades deles, né, e nos planos de aula a gente sempre deixa algo aberto, até pela flexibilidade do professor com eles, né.
Urano	Eu acho que a gente sempre procura trazer alguma coisa... né, o que tu vai desenvolver na sala de aula vai fazer que eles se tornem melhores, tu não vai trazer nada que venha agredi-los, por exemplo, tu não vai fazer um trabalho com alguma coisa trazendo... exemplo, alimentos em inglês, eu quase nunca trago aqueles sanduíches maravilhosos, um sorvete cheio de cobertura. Eu não trago isso porque eu sei que isso choca porque eles não têm. Então eu acho que selecionando um material pra que tu não... não... em outras palavras seria não humilhar, não fazer com que a auto-estima deles fique pior. Às vezes eu trago algumas imagens também, hotéis, praias, lugares assim, isso pra eles, eles ficam muito frustrados por não terem essa oportunidade, por não poderem desfrutar dessas coisas boas que, às vezes, o dinheiro pode comprar. Então eu sempre tenho essa preocupação em selecionar assuntos, material, até as próprias músicas também, textos que se adequem à realidade deles. Não falando de violência, nem da questão de só drogas e a questão das minorias, mas alguma coisa que contribua, né, que seja de grande valia pra eles como pessoa, que abasteça essa questão emocional deles, essa carência, né, que eles se sintam abastecidos de coisa boas, mas que também não o frustrem.
Júpiter	Eu acho que é o caso que a gente atende individual, né? A gente atende o aluno individual, conforme o andamento do aluno. A gente não chega e dá uma aula pra todos eles. A gente atende individual de maneira... individualmente.
Saturno	

QUESTÃO DE PESQUISA 5 - Que saberes são mobilizados no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas?

Questão da entrevista nº15 - Como você tem feito seu plano de trabalho?

Netuno	As turmas são de 5ª/6ª série ou 7ª/8ª ou mais recentemente o Ensino Médio (1ª série). Sendo que dentro de uma sala temos alunos iniciando a 5ª série, outros mais adiantados, outros na 6ª e assim por diante. As atividades devem ser planejadas individualmente observando o progresso, o interesse, as habilidades de cada um.
Marte	
Vênus	Não foi feita essa pergunta à professora.
Mercúrio	Não foi feita essa pergunta à professora.
Terra	Não foi feita essa pergunta ao professor.
Urano	Olha, sempre procuro ver, porque aqui como a gente tem muita rotatividade, tu nunca sai, tu tá sempre patinando; hoje mesmo, veio três alunos novos e fui uma sortuda porque eu tive só os três novos, então tá sempre repetindo muita coisa, outros já estão em estágio avançado, mas esquecem, aí tu retoma, então eu avalio e vejo o perfil de cada um, né, eu penso em cada um e vou desenvolvendo um trabalho com essa realidade, porque... é só.
Júpiter	Eu faço... justamente, eu faço meus planos assim ó: eu procuro conversar bastante com eles em aula, eu procuro ver quais são os interesses deles, eu trago... eu penso um trabalho antes de trazer o trabalho, converso pra ver o interesse, né, eu procuro sempre planejar as minhas aulas de maneira que tenha... eu não preparo minha aula: "Ah, hoje eu vou fazer isso", eu procuro fazer uma aula que tenha interesse da maioria deles.
Saturno	

QUESTÃO DE PESQUISA 5 - Que saberes são mobilizados no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas?

Questão da entrevista nº17 - Quais os materiais didáticos (cadernos didáticos, mapas terrestres, vídeos, música) que utiliza em sala de aula? Como justificas a importância de cada um deles para a aprendizagem dos alunos?

Netuno	<p>Dispomos de pouco espaço, pouco material, pouco tempo, tudo pouco. Não temos laboratórios para as aulas de Ciências, física, química; Não podemos fazer passeios para estudo, observação. Trabalhamos com livros didáticos, algum vídeo, aulas expositivas, explicativas, conseguimos um DVD sobre o corpo humano que os guris gostaram muito. Trabalhamos também com jogos matemáticos e outros. Às vezes, trabalhamos conceitos geométricos, por exemplo com Artes. Desde o início, até hoje, vejo que algumas coisas deram certo, outras nem tanto. Nem sempre as mais inovadoras são as que os guris mais gostam, ou melhor ensinam. Vídeos devem ser, preferencialmente, novos atualizados e extremamente interessantes sobre animais, ambientes aquáticos ou terrestres, corpo humano, sexualidade, drogas.... Adoram jogar, especialmente quando sabem respostas (no caso de matemática – conceitos) caso contrário tendem a desistir e começar outro. Coisa estranha, mas eles gostam de escrever no caderno, copia, resolver cálculos, encher páginas começar e terminar um livro didático, por exemplo. Usar fórmulas para resolver problemas e depois comentam com colegas e monitores sobre as mesmas... acho que os instrumentos utilizados são válidos quando provocam, instigam a busca pelo saber de cada um e do grupo, os inválidos quando não geram nenhuma transformação.</p>
Marte	A entrevista não foi concluída com esse docente.
Vênus	
Mercúrio	
Terra	
Urano	<p>Bom, o Inglês eu trabalho, como eu já falei, muito com a questão lúdica, então eu uso bastante tinta, lápis colorido, muita música, CD, DVD, trago musicais, procuro trazer sempre essas músicas que rodam bastante, que eles ouvem bastante nas rádios, que já tem essa familiaridade, aí, e vejo o que é possível. Então, é basicamente isso, aqueles materiais de apoio: quadro, giz, xérox, né, porque a gente não tem livro didático, então eu faço muito xérox, bastante montagem daquilo que eu acho que eles vão gostar, que eu posso desenvolver o conteúdo.</p>
Júpiter	<p>Em sala de aula eu uso um material didático assim... o mais que eu uso... eu, às vezes, faço xérox de livros pra eles, mas eu não trabalho com livros com eles, entendeu? Eu trabalho com materiais, com lápis de cor, com lápis de cera, com tinta, pincel, tesoura, todo esse material que a Educação Artística exige, e quando eu trabalho conteúdo, quando eu trabalho conteúdos de Educação Artística, eu nunca trago caderno didático, porque eu vou conversando com eles, eu procuro colocar esse conteúdo dentro de um trabalho que eu esteja fazendo. Até num cartão agora, um cartão de dia dos pais, a gente fez uma técnica com tinta, mistura de tintas, né, então, “Ah, mas olha só, eu misturo as tintas e dava outra cor!”, né, outra textura de tinta, e aí, eles vão descobrindo. A mesma coisa quando eles trabalham com artesanato, eles precisam de cores que eu não tenho aqui, então eles “Ah, mas se eu misturar essas duas tintas”, “Professora eu preciso de tal cor, o quê que eu misturo?” Então é aí que eu vou entrando com o conteúdo, né, quando a gente faz a parte de desenho também eu trabalho até com os desenhos geométricos com eles, com forma geométrica, tudo partindo do desenho, tudo partindo da prática, né. Então, assim, material didático em sala de aula, livro, essas coisas eu não trabalho. Eu trabalho sempre assim, colocando o conteúdo através da prática que (?) na sala de aula.</p>

Saturno	
---------	--

APÊNDICE 11

ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL DO PPP

APÊNDICE 11

ROTEIRO ANÁLISE TEXTUAL PPP

Caracterização do Projeto Político Pedagógico da Escola Humberto de Campos

QUADRO PARA ANÁLISE DO PPP		
Nº DE ORDEM	ITEM	TRECHOS DO PPP
01	Ano de elaboração do PPP	<ul style="list-style-type: none">• 2006
02	Identificar os itens do sumário, especificando (numa frase) o que cada um trata.	<ul style="list-style-type: none">• Dados de identificação
		<ul style="list-style-type: none">• Pressupostos teóricos
		<ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico da realidade
		<ul style="list-style-type: none">• Introdução: construção coletiva da escola, a partir do ano de 1999, através da participação em alguns momentos da Constituinte Escolar.
		<ul style="list-style-type: none">• Filosofia da escola
		<ul style="list-style-type: none">• Objetivos e metas Objetivo geral da escola Objetivos específicos e metas Etapa 1 e 2 Etapa 3 e 4

QUADRO PARA ANÁLISE DO PPP

Nº DE ORDEM	ITEM	TRECHOS DO PPP
		<ul style="list-style-type: none">• Direção• Serviço de coordenação pedagógica• Serviço de orientação educacional<ul style="list-style-type: none">• Biblioteca• Secretária• Serviços gerais• Corpo docente
		<ul style="list-style-type: none">• Proposta pedagógica<ul style="list-style-type: none">Organização curricularMetodologia de ensinoOrganização pedagógica
		<ul style="list-style-type: none">• Avaliação<ul style="list-style-type: none">Avaliação diagnósticaAvaliação do alunoClassificação do alunoCertificado do alunoFrequência

QUADRO PARA ANÁLISE DO PPP

Nº DE ORDEM	ITEM	TRECHOS DO PPP
		<p>Planos de estudo</p> <p>Etapas 1 e 2 (alfabetização e pós-alfabetização)</p> <p>Língua portuguesa</p> <p>Matemática</p> <p>Ciências naturais</p> <p>Geografia</p> <p>História</p> <p>Educação física, arte, ensino religioso e temas transversais</p> <p>Etapas 3 e 4</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Língua estrangeira – inglês</p> <p>Arte</p> <p>Educação Física</p> <p>Matemática</p> <p>Ciências naturais</p> <p>História</p> <p>Geografia</p> <p>Ensino Religioso</p> <ul style="list-style-type: none">• Planos de trabalho• Projetos<ul style="list-style-type: none">Projeto de ArtesProjeto de InformáticaProjeto da BibliotecaProjeto dança e capoeiraProjeto de voleibol• Referências Bibliográficas• Anexos

QUADRO PARA ANÁLISE DO PPP

Nº DE ORDEM	ITEM	TRECHOS DO PPP
03	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico da realidade a) sociedade atual baseada em valores neo-liberais; desestruturação familiar; resultando em homens descomprometidos com a realidade social; b) localização (endereço) da escola; c) número de professores; d) população a qual se destina a escola;
04	Infra-estrutura: 1) espaço físico 2) materiais 3) setores 4) financeiro	<ol style="list-style-type: none"> 1) Não consta a descrição do espaço físico. 2) Não constam os materiais; 3) São citados no final do PPP os projetos desenvolvidos na Escola e os recursos necessários; 4) Não consta.
05	Estrutura organizacional/segmentos de ensino/turnos de funcionamento: <ol style="list-style-type: none"> 1) número de alunos, por segmento, por turno e total; nº de professores, por segmento, por turno e total; 2) equipe diretiva, por segmento, por turno e total. 	A capacidade da Escola é para 40 alunos do EF, estruturada em Etapas (1, 2, 3, 4). <ol style="list-style-type: none"> 1) classe de no máximo 10 alunos; 2) Não consta o número de professores por segmento; 3) Não consta o número de professores por segmento;
06	Fundamentação em legislação vigente e/ou em bibliografia da área (autores).	A organização da escola atende a legislação vigente (LDB).

QUADRO PARA ANÁLISE DO PPP

Nº DE ORDEM	ITEM	TRECHOS DO PPP
07	Identificar, em poucas palavras, a filosofia e objetivos da escola.	“Educação digna, com justiça e solidariedade, partindo da formação de valores, buscando a ressocialização e a reintegração dos adolescentes na sociedade”; “Proporcionar a escolarização regular do EF dos adolescentes autores de ato infracional, privados de liberdade, estimulando-os a vencer as etapas curriculares, possibilitando a aceleração de estudos”.
08	Identificar as concepções de ensino e de aprendizagem.	Ensino baseado em hipóteses.
09	Identificar as formas de avaliação propostas/praticadas	Avaliação diagnóstica – realizada no momento da matrícula; Relatórios de avaliação realizados trimestralmente. Frequência mínima obrigatória de 75%.
10	Identificar indicadores para elaboração dos planos de ação da escola (talvez não apareçam as práticas e as ações propriamente ditas, mas o PPP poderá indicar como pretendem fazer: responsáveis, equipes de trabalho, metas a serem alcançadas, etc.)	DIREÇÃO Representa a escola; Coordena o estabelecimento de ensino; Proporciona ao corpo docente estudos de formação.
11	Indicar e assinalar no documento a existência de concepção e/ou propostas de Formação de Professores	

QUADRO PARA ANÁLISE DO PPP

Nº DE ORDEM	ITEM	TRECHOS DO PPP
12	<p>Breve explanação sobre a coerência interna do PPP, procurando evidenciar graus de concordância e/ou discrepância entre:</p> <ol style="list-style-type: none">1) filosofia/papel da escola/propostas e estrutura organizacional praticada;2) Concepção de ensino e de aprendizagem apresentados e formas de avaliação propostas;3) Realidade onde a escola está inserida e sua proposta educativa	<p>A filosofia da Escola evidencia a necessidade de valores na vida dos adolescentes que adentram a Instituição. Os aspectos ressocialização e reintegração são priorizados a fim de atender a especificidade do contexto no qual a escola se insere. No entanto, é na prática cotidiana dos docentes que é possível perceber que tais metas, na maioria das vezes, não estão ao alcance dos docentes, pois não são efetivadas propostas pedagógicas.</p> <p>A realidade onde a escola está inserida não determina as propostas educativas. Os docentes consideram a realidade dos adolescentes para eventuais conversas informais realizadas em sala de aula.</p>

APÊNDICE 12

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - EX-DIRETOR
DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS (CASE/SM)**

APÊNDICE 12

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA EX-DIRETOR DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS (CASE/SM)

Código do Entrevistado(a)	Prof.Ex-Dir.
Escola	Escola Humberto de Campos
Função do(a) Entrevistado(a)	Ex-diretor da Escola
Entrevistador(a)	Leila Cristiane P. Finoqueto
Data da Entrevista	08/2006
Transcritor(a)	Leila Finoqueto
Roteiro utilizado	Versão 02 (08/2006)

BLOCO I – ASPECTOS PROFISSIONAIS DO ENTREVISTADO

(Leila): Que função você exercia na Escola? Durante quanto tempo exerceu essa função?

(L): Quais os motivos que o fizeram abandonar essa função?

(Â): Acredito que políticos, porque a Delegada me chamou, ahn, me retirou da direção e colocou o professor Pedro Maboni. Inclusive eu fui até a CRE saber porquê ela tinha me tirado na direção e ela me respondeu que “eu era muito mãezona” (riso)... eee...mas eu consegui ficar na escola mais um ano trabalhei junto com o professor Pedro Maboni e no início assim parece que ele tinha um certo receio de que eu interferisse né? Não me deixava trabalhar com a Supervisora depois ele me pegou (riso) ajudando a supervisora e viu que eu não estava pra criar problemas né? E aí a gente começou a trabalhar junto, trabalhava junto com a supervisora, eu saí da direção e fiquei abrindo portões, ahn controlando a movimentação dos alunos, controle ali, tipo um coordenador de turno. No início me senti inútil, depois fiquei trabalhando junto com a supervisora, foi...foi bom, não tive problemas com ele.

(L): Quem era a supervisora na época? Veio junto com ele?

(Â): Ah ela já foi embora era a Maria Alice, não, ela não veio junto com ele, ela já era da Escola, já trabalhava junto comigo. Ela veio de uma outra escola, ela veio da CRE para a Humberto de Campos, aí ela trabalhou comigo acho que um ano mais ou menos aí veio o professor Pedro Maboni ela continuou, só que no início ele tinha medo que eu fosse sei lá né? Contra. Não sei o quê pensava, mas assim nunca tive problemas com ele, ahn...depois que ele viu que eu estava ajudando né! Foi tudo natural assim.

(L): A escola continuou com as mesmas características, com o mesmo andamento que ela vinha tendo?

(Â): No caso das Etapas sim né... ahn... as reuniões, ela continuou, só que cada pessoa tem um jeito de ser né... mas... eu não tive problemas com ele. Quem é que mais poderia, tem a Márcia que tinha... mas os guris... se tem, eles têm umas reações né? Com determinadas pessoas, mas depois foram conhecendo, gostando dele também, eu não senti grandes problemas.

(L): Quais eram as principais atribuições dessa função?

(Â): Bom, primeiro era organizar a escola né, que só existiam classes né? Cadeiras quando a gente foi pra lá e... a parte pedagógica não tinha nada. Então a parte, tinha que organizar tudo, o administrativo, o pedagógico, só existiam mesmo eram as aulas, os professores e as

aulas. Aí a gente foi organizando e...e a parte de secretaria começamos a organizar, a parte pedagógica, eu já era supervisora há bastante tempo, já tinha tido direção de escola municipal também, então tinha um pouquinho de experiência né? E fomos, assim com muito apoio dói pessoal que estava lá.

(L): Das...

(Â): Que eram lá do IRIIC né, CASemi hoje.

(L): Que eram os professores?

(Â): É, é, tinha a professora Teresinha Speroni que trabalhou, trabalhou junto comigo né, ela era professora de História e Geografia, mas trabalhava junto também na supervisão, porque eu era diretora, supervisora, secretária no início né? E ela me ajudava nessa parte e sempre tive o apoio deles, de todos... não tenho nada assim, todos ajudaram a construir a escola.

(L): A composição do corpo docente já veio todo assim...

(Â): É assim oh.... eles começaram lá no IRIIC né, então existia um grupo de professores que, um corpo docente e eles foram pro CJ né, pra trabalhar na Humberto de Campos, só que depois então foi, tinha professor, aí não me lembro direito, de Matemática, depois foi a A. pro lugar, de História também não deu certo, ah era o professor de Matemática teve problemas e aí saiu, tiraram né? Assim problemas com adolescentes de dizer delitos, ficou brabo e disse o delito do menino, que não pode ahn... aí veio a A. maravilhosa, assim aquela calma, coisa mais né? Anh ... a professora de História, assim de História e Geografia, ela era de Geografia e trabalhava História também. Ahn... quando veio do IRIIC era a professora Teresinha né? Só que depois ela saiu, anh, aí veio uma outra professora que ela não tinha assim oh, ela...ela tinha medo.. sabe, então não dava certo, ela era maravilhosa pra trabalhar lá fora na horta, maravilhosa! Fez, nós tínhamos uma horta maravilhosa, ela trabalhava com alunos lá fora, agora o problema era sala de aula. Na verdade ela não se enquadra muito na sala de aula, aí não deu certo, veio a M., maravilhosa! E quem mais? Era a M., a L. e depois de funcionário nós conseguimos a S. e a M. também foi pra lá, a M. foi quando terminou a gestão da professora Irmã ela pediu pra ir pra lá e foi. Sempre nos acertamos muito bem também, e ela organizou mesmo a secretaria, porque ela tinha experiência né? Ela é a secretaria, que a gente começou a organizar pastas ahn... correspondências, coisas assim. Quando a M. chegou ela organizou ahn... o arquivo ativo, passivo, a pasta de alunos, toda essa documentação aí que eu não tinha conhecimento de tudo né? E aí que organizou a secretaria. Acho que é o que eu lembro dessa, ah as atribuições que tu me perguntou. Eu acho assim oh era orientar os professores, era coordenar o trabalho, era eu não vou assim, supervisionar, mas não naquele sentido de achar defeitos sabe, de ajudar, de trabalhar juntos, ajudar.

(L): De que maneira você chegou à Escola Humberto de Campos?

(Â): Eu era supervisora da escola José Otão e a escola foi escolhida pelo Juiz né? Para ficar responsável pelos alunos do IRIIC, então os alunos eram matriculados na escola José Otão e eu então era o elo de ligação entre a escola José Otão e o IRIIC. Então eu fui uma vez fiz, participei de uma reunião no IRIIC e depois a L.(Técnica em Educação do CASE/SM) vinha, recebia as orientações, levava para os professores, depois nos Conselhos de Classe eles vinham na escola José Otão fazia o Conselho. O primeiro foi uma decepção total, os professores chegaram para o Conselho sem nada nos cadernos de chamada, nem a presença. Aí o próximo Conselho marquei um Conselho individual pro professor, pra gente fazer os cadernos e foi como a gente conseguiu trabalhar esse ano que eu era da Escola José Otão. Aí isso foi em 97, 98, em maio de 98 aí que eu fui pro CJ, quando o CJ foi... Isso quando o funcionamento foi ali, então os professores foram para o CJ e eu fui como coordenadora pedagógica para a Humberto de Campos. Continuei no Otão também, mas fui com 20 horas pra supervisão. Aí depois que eu fui escolhida pelos colegas né pra direção, então os colegas ahn...indicaram o meu nome pra a delegada, professora Bia, e ela aceitou e aí fiquei na direção.

(L): Qual a sua experiência relacionada à gestão de escolas?

(Â): Eu fui diretora três anos e meio da Escola Zenira Aita aqui na faixa para São Sepé aqui na saída... e sempre trabalhei na supervisão, tive o quê? Uns quatro ou cinco anos com classe e depois sempre com supervisão e hoje estou com quase trinta anos de município né? Ahn, então a minha experiência é essa então. Tive a direção da Zenira Aita antes da Humberto de Campos e supervisão da escola. Tanto no município, no estado assim oh eu tenho vinte e três anos só na supervisão. Sempre supervisão né? Aí depois eu acho que tu vais me perguntar isso, mas ahn...quando eu vim pra cá em 2004, que eu entrei no plantão. To misturando já! No plantão aqui, aí me apaixonei e pedi aula e trabalho com artesanato, supervisão e artesanato. Mas no estado eu nunca tinha tido turma, eu só trabalhava com supervisão. São vinte e três anos só na supervisão.

(L): E essa escola não era semelhante à escola do CASE?

(A): Não , mas assim oh, ela assim oh, eu sempre trabalhei em escola de periferia né? Então tem um, não vou dizer que seja igual, mas tem né? São alunos, a maioria de lá né? Inclusive ali no CJ, na Humberto de Campos, eu encontrei alguns que foram alunos da escola que eu trabalhava na Vila São João, na escola São João Baptista. Então, assim tem né, não vou dizer semelhança, mas a clientela da periferia, a maioria, naquela época em que eu trabalhei na Humberto de Campos, é que vinha pra, na época, FEBEM né?

(L): O que você pensava sobre adolescentes infratores antes de trabalhar na Escola do CASE/SM?

(Â): Eu não sei te dizer o que eu pensava a respeito, mas eu sempre tive uma afinidade maior na escola, inclusive bem no início quando eu comecei no município, que eu trabalhava, que eu tinha turma, sempre tive muita afinidade com alunos-problema. (Risos) Era com quem eu me apegava mais, eu acho que isso é que me levou a aceitar, querer ir pro, para a FEBEM né? Para a Humberto de Campos e depois vir para cá (Escola do Presídio do município de Santa Maria).

(L): De que modo trabalhar no CASE/SM influenciou na sua concepção sobre adolescentes autores de ato infracional?

(Â): Como influenciou?

(L): Tu disseste que tu tens afinidades...

(Â): Afinidades... eu acho que eu sou mãezona mesmo (risos) Eu acho que é isso aí, eu acho que a gente não é ninguém pra julgar as pessoas e que eles fizeram alguma coisa, motivo eles têm né? E a família desestruturada, é a fome, tantos problemas que eles enfrentam. Eu acho que é isso aí que me toca muito, esse lado aí.

(L): Mas antes tu já pensavas assim....

(A): Eu sempre fui assim desde o início, quando eu comecei a trabalhar no município em 77 que eu tinha alunos né, turmas, eu já tinha esse... essa queda pelos alunos-problemas né? Eu acho que é o jeito da pessoa, a formação, a família.

(L): Tua formação inicial, a graduação foi?

(Â): Pedagogia

(L): Após a sua experiência no CASE/SM, você acha possível a ressocialização dos adolescentes que freqüentam esta Escola?

(Â): Eu acho que... nós não podemos dizer que é impossível, mas é difícil. Porque eu estou encontrando a maioria do pessoal que foram nossos lá, aqui. Infelizmente, mas eu acredito que a gente tem que trabalhar com essas pessoas com problemas, que tem que ter alguém que trabalhe com eles, incentive, que dê forças pra que eles, ai assim oh! Hoje mesmo eu procuro trabalhar coisas que eles possam vender, vender lá fora de artesanato, ensinar as esposas ou as namoradas, mães sei lá, filhas, pra que possam ter uma renda, então assim, eu não trabalho teoria, eu trabalho só artesanato nas turmas, porque eu acho que é um jeito

né de tu pelo menos eu acho que eu tô orientando, tu está dando alguma coisa dentro da realidade deles pra que eles possam ter uma fonte de renda. Agora é muito difícil... eu gostaria de não dizer isso né ...porque eu acredito nas pessoas, eu acho que eles podem mudar, mas assim oh... lá fora é muito difícil pra sobreviver, e eles aprenderam, a maioria, por problemas de drogas, aprenderam a ganhar dinheiro ali, então eles, emprego normal pra eles não vale a pena, ganhar o salário mínimo pra eles não vale a pena, eles acham que ganhar aquele dinheiro ali eles precisam, eles têm... filhos e família, então eles acham que eles tem que ganhar aquele dinheiro, eles não pensam na hora assim eles só pensam, não pensam no depois né? Eles pensam naquele momento. "Hoje eu to aqui to dando tudo pra minha família", mas eles não pensam que daqui a alguns dias eles podem ficar sem nada e vir parar aqui né? É a mesma coisa lá, alguns assim, tinha um que nós apostava naquele menino e o menino saiu e fez pior ainda. Então foi uma decepção pra nós, quando o menino aprontou e voltou né? E depois veio parar aqui, se envolveu em motim e foi embora. Foi pra outro presídio né! Então é muito difícil, eu sei, mas eu acredito, mas a vida que, eu acho que tá tudo difícil pra todo mundo né? E pra eles mais ainda. E tens assim que não mudam, não adianta né? Por que tu trabalhe, que tu converse, que tu ... é muito difícil.

(L): Então a tua ida para a Escola Humberto de Campos não foi um choque?

(Â): Não. Eu escolhi. Bom assim na época eu tinha 20 horas ali na escola José Otão e 20 no município né? Aí eu peguei a convocação, aí depois eu fui com as, essa convocação foi só de um ano né? Aí no momento que saiu o parecer de autorização da escola eu fui com a minhas 20 horas do Otão para a Humberto de Campos e no município eu trabalhava numa creche e lá em São José eu escolhi vir para a FEBEM. Eu deixei os pequenininhos e vim ficar com eles. Aí eu fiquei 40 horas cedida ali pra Humberto de Campos.

(L): Que características profissionais você desenvolveu durante a sua gestão na Escola Humberto de Campos?

(Â): Como características profissionais?

(L): O que tu aprendeste convivendo com aquela realidade?

(Â): Eu acho que eu aprendi a ser mais gente. Mais humana do que eu era... sempre fui assim de ajudar as pessoas de..., mas eu acho que eu aprendi mais ainda, de ver assim aquelas crianças chegando lá. Tem um menino que me marcou muito assim, eu olhava da escola e ele lá do outro lado na escada descendo indo pra quadra, eu enxergava o meu sobrinho nele né? E era desse tamanho assim. Então assim...

(L): Naquele tempo não tinha as grades?

(Â): Colocaram depois né? Era tela, depois colocaram as grades, colocaram os portões, as escadas, porque no início eles andavam por lá, até assim a disciplina era muito difícil né? A gente enfrentou problemas ali de cigarros na escola, mas depois colocaram os portões. A gente conseguiu que o cigarro ficasse na escada, não vinha mais pra escola, aos pouquinhos a gente foi conseguindo.

(L): A disciplina que se exigia era....

(Â): Não, não é que tivesse problemas de indisciplina, sabe? Mas na casa eles eram soltos, eram ... eles faziam o que queriam, eles gritavam, eles batiam, sabe? Aí depois foi trocando a direção e quando entrou a professora Beth aí ela, ela... sei lá... a disciplina ficou mais rígida, ela fechou nas celas, teve uma época que nós teve dois motins né? Ahn ...teve uma época que nós atendíamos na cela, na janelinha ali. Nós tivemos um período assim, que chegava tal hora a gente subia pra atender eu sempre subia com as gurias e... assim... eu sempre... procurei acompanhar as professoras, não sei ser aquela diretora de, de gabinete, não! Eu sempre ia com elas, ia junto e a gente passava nas celas e conversava com eles, elas davam as atividades, assim. Eu acho que eu aprendi muito lá sim, não sei se eu consigo...

(L): Então os espaços escolares eram muito diferentes do que são hoje?

(Â): É, era sujo, era horrível assim, era muita sujeira, eles eram sujos. A indisciplina deles na casa eles não respeitavam monitor, eles não respeitavam a direção, a direção também deixava a desejar nesse sentido. Se eles não queriam comer eles atiravam o prato de comida, coisas assim, era um horror. Na escola nós não tínhamos esse tipo de problema, na escola eles vinham, claro, tivemos alguns problemas assim como, mas como em outras escolas tínhamos o livro de ocorrência e olha comparando com escolas aqui de fora tivemos raríssimos problemas, assim sérios. Eu em todo tempo que eu tive lá eu tive um problema: tinha um menino jogando na sala de aula um baralho e fui lá conversar ele atirou, ele levantou e empurrou a classe e a classe caiu nos meus pés, mas assim não me machucou né? Foi isso aí depois um outro que surtou por lá, durante um período de aula, mas avisou a professora que ela saísse né? Eles mesmos nos protegiam e aí vieram, fizeram os procedimentos da enfermagem, levaram. Não tivemos problemas de indisciplina na escola, não. Sempre tem um que sai da aula, que quer ir no banheiro, que quer fumar né? Mas aos poucos conseguimos tirar essa função do cigarro. Teve uma época que foi mais difícil quando era a diretora a Cérés, ela achava importante fumar, então ela não exigia isso deles, então nós da escola não aceitávamos o cigarro né? Ela não se incomodava, nós tínhamos muitos problemas, no início foi muito difícil com a, principalmente neste período da diretora, porque ela não nos cumprimentava (risos). Ela passava pelo nosso lado e não nos cumprimentava e nós tivemos uma reunião com a delegada a professora Teresa (Dalmaso), mais o pessoal de Porto Alegre da FEBEM e eu disse isso na reunião né? “Como nós vamos ter um bom relacionamento se a diretora passa e não nos cumprimenta?” Aí ela começou a me cumprimentar, mas foram uns dias e passou também, eu não sei se aquilo era dela, sabe? Não era fácil, mas com os monitores a gente, assim oh... o problema que nós tínhamos era o portão, tu batias, tu esperava, eu não sei se ainda é assim, tocava a campainha, esperava, esperava, mas o relacionamento era bom, não tinha problema sério não.

Mas assim um trabalho muito bom com a Assistente Social, com a Leila, com a enfermeira como é o nome dela? Eu li o nome dela ainda hoje que saiu no jornal, que saiu o nome dela ahn... o monitor de Artes o Vanderlei, o monitor que trabalhava com gesso e a Gilmarize que fez um trabalho maravilhoso com eles com o Pirógrafo né? Que era tipo uma oficina e só que assim oh!... Tinha as dificuldades, a gente discutia, falava o que tinha que falar, mas as coisas aconteciam, às vezes com, tínhamos ahn... Festa Junina, Festa de Natal fazia em conjunto com a casa ahn... depois conseguimos também que eles começassem a participar dos nossos conselhos, vinha a assistente social, a enfermeira, a parte pedagógica, isso aí. O maior problema foi na época da Cérés (risos).

(L): Acredita que a docência no CASE/SM apresenta características diferentes da docência nas demais escolas?

(Â): Acredito, tem que ter algo especial pra trabalhar com adolescente infrator né? Porque eles são, eles são assim oh! Mais difícil do que o adolescente, por ele estar privado de liberdade né? Só isso aí já é um horror pra ele. Eu acho que tu tens que ser especial, tu tens que... tu tens que gostar desse tipo de pessoa, tu não pode ter preconceito, eu acho isso, não vou te dizer com certeza, eu acho que a professora que não dava certo lá dentro e que fora era maravilhoso o trabalho na horta, eu acho que ela tinha preconceito, acho que ela tinha muito medo, não pode mostrar medo pra eles, tu tens que ter cuidados, mas não demonstrar medo pra eles, eu acho que tem que ser especial... é .. tu tens que ser diferente.

(L): Em caso afirmativo, você poderia dar indicadores para qualificar essas diferenças?

(L): Quais foram as maiores dificuldades encontradas na sua gestão da Escola Humberto de Campos?

(Â): Relacionamento da escola com a direção do CASE na época da gestão da professora Ceris.

(L): Quais foram as maiores conquistas, segundo seu ponto de vista, durante a sua gestão?

(Â): Integração do corpo docente. A união, o companheirismo para a realização das atividades da escola festas de Páscoa, Dia da Criança, Natal, Festa Junina. A escola sem cigarro.

BLOCO II - FUNÇÃO SOCIAL DA INSTITUIÇÃO E DA ESCOLA

(L): A partir da sua experiência na gestão da Escola Humberto de Campos, quais seriam (são) os objetivos que a FASE/RS visa a atender?

(Â): Humanização no cumprimento da medida sócio-educativa de privação de liberdade, grupos dos técnicos para orientação e prevenção da gravidez na adolescência, aproximação da família com o adolescente. Jogos e apresentação de capoeira fora da instituição.

(L): Na sua opinião, que tipo de valores e atitudes uma escola inserida no CASE/RS deveria proporcionar aos adolescentes que a freqüentam?

(Â): Valores como fé, verdade, honestidade, solidariedade, fraternidade. Atitudes como respeito, reflexão sobre seus atos, importância da família.

(L): Que objetivos a Escola visa a atender? De que maneiras foram viabilizadas essas intenções?

(Â): Proporcionar o Ensino Fundamental conforme o regimento escolar elaborado pela Secretaria de educação do Rio Grande do Sul em conjunto com a FEBEM e a legislação vigente. Foi viabilizado através do planejamento de ações para sistematizar o cotidiano da escola; avaliação diagnóstica para situar os alunos nas etapas; matrículas calendário escolar; planejamento docente.

(L): Quais sujeitos e de que maneira participaram do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola?

(Â): O corpo docente. Em primeiro lugar realizamos reuniões para definirmos a filosofia e o objetivo geral da escola com o corpo docente e a técnica da educação do CJ. Em segundo lugar a diretora/supervisora elaborou um rascunho do Projeto Político-Pedagógico com o roteiro da 8ª CRE. Posteriormente, o rascunho foi apresentado aos professores e à técnica de educação. Algumas alterações, poucas, foram sugeridas e após o PPP foi aprovado.

(L): Segundo o quê consta no Projeto Pedagógico da Escola, a escola exerceria um papel fundamental na ressocialização e reingresso na sociedade dos adolescentes autores do ato infracional. Que ações práticas desenvolvidas na Escola atendiam a essa orientação?

(Â): Atividades de integração com a família e a instituição, festas que no início eram promovidas só pela escola, participação em campeonatos.

(L): O PEMSEIS – Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade – pode ser considerado como uma referência recorrente nos documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação sobre este tema. Encontramos nesse documento referenciais teóricos e considerações sobre o papel da Escola no processo de ressocialização dos adolescentes. Qual a influência desse documento nas práticas escolares desenvolvidas na Escola?

(Â): Tive pouco contato com o PEMSEIS

(L): De que maneira foi constituída a proposta curricular da Escola?

(Â): Orientação da 8ª CRE.

(L): Quais as normativas oficiais que orientam a prática pedagógica da Escola Humberto de Campos?

(Â): Lei de Diretrizes e Bases e o Regimento Escolar.

(L): De que maneira acredita que a circunstância de privação de liberdade influencia na prática educativa?

(Â): Porque são adolescentes privados de liberdade e o professor não tem formação para trabalhar com a clientela e, às vezes, sem perfil, sentiam medo, preconceituosos, curiosos em relação ao delito do aluno e muitas vezes fazendo até julgamentos e não nos compete julgarmos ninguém.

BLOCO III – HISTÓRICO DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS

(L): De que maneira o Reordenamento Institucional pelo qual passou a extinta FEBEM/RS, culminando na criação da FASE/RS, alterou as políticas públicas destinadas aos adolescentes em conflito com a lei?

(Â): Porque agora as políticas são educativas com cunho ressocializador e antes eram punitivas.

(L): Qual a importância do surgimento de uma Instituição escolar inserida nos CASE/RS?

(Â): É muito importante para envolver o adolescente em atividades pedagógicas prazerosas como jornal, projetos de artes e verde como a horta e sempre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

(L): Na sua gestão, como ocorreu a relação entre as Instituições CASE/SM e a Escola Humberto de Campos?

(Â): A técnica de educação era o elo de ligação entre a escola e a instituição, aos poucos conseguimos a participação dos outros técnicos nos conselhos de classe e em algumas reuniões da escola. Participação da escola nas reuniões com a direção e os técnicos da instituição. Planejamento e participação da direção, técnicos e monitores em atividades festivas da escola.

(L): Que diretrizes políticas externas condicionavam as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa Escola durante a sua gestão?

(Â): Orientações da 8ª CRE e FEBEM.

BLOCO IV – A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE

(L): Na sua opinião, que perfil mais indicado para um professor que deseje trabalhar com adolescentes em conflito com a lei?

(Â): Ser criativo, responsável, compreensivo, sem preconceitos e que não julgue os alunos.

(L): Na sua concepção quais as características imprescindíveis a um bom professor?

(Â): Saber seu conteúdo, atualizar-se continuamente, respeitar o tempo de aprendizagem de cada um, não se envolver com os problemas pessoais dos alunos, ser afetivo sem se envolver emocionalmente para que o aluno diferencie afeto de professor-aluno do de homem/mulher, devido a carência de mãe que a maioria tem.

(L): Em que medida os docentes que atuavam nessa Escola durante a sua gestão possuíam essas características?

(Â): A maioria, infelizmente, não tinha essas características.

(L): Quais foram os seus critérios na época para a composição do corpo docente?

(Â): Alguns já atuavam no IRIIC. Dois foram indicados por uma professora que também atuava na Escola Margarida Lopes e uma indicada por mim, porque trabalhava na Escola Irmão José Otão. Mas todos eram encaminhados pela 8ª CRE.

(L): Em quais circunstâncias um professor não se adequa às expectativas geradas em torno do convite para trabalhar na Escola do CASE/SM?

(Â): Quando não se faz respeitar.

APÊNDICE 13

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - DOCENTE
TERRA DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS
(CASE/SM)

APÊNDICE 13

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA DOCENTE DA ESCOLA HUMBERTO DE CAMPOS (CASE/SM)

Código do Entrevistado(a)	Terra
Escola	Escola Humberto de Campos
Função do(a) Entrevistado(a)	Professor
Entrevistador(a)	Leila Cristiane P. Finoqueto
Data da Entrevista	03/2006
Transcritor(a)	Lidiane Puiati
Roteiro utilizado	Versão 02 (08/2006)

(Leila) Qual a função que tu exerces na escola?

(J): Como professor de Educação Física, né, e como coordenador de turno. Esses são os dois trabalhos que eu faço aqui no CASE.

(L): Quantas horas são de Educação Física e quantas horas pra coordenador de turno?

(J): 20 e 20. 40 horas eu tenho. 20 para o esporte e 20 na coordenação noturna.

(L): Porque que o senhor ficou com coordenação noturna?

(J): Primeiro foi um convite da diretora, né, da direção, e outra porque eu já tinha trabalhado no presídio, já tinha essa... como é que vou te colocar... já tinha sentido essa dificuldade de frente, né. Já trabalhava numa escola noturna e esse contato mais direto com adolescentes e me sinto bem fazendo isso, sem problemas nenhum.

(L): Trabalhar no CASE nunca te amedrontou então?

(J): Não, de maneira nenhuma. Venho com prazer aqui.

(L): Como chegaste à Escola Humberto de Campos?

(J): É aquilo que eu tava te colocando, né, um convite da direção, eu já tinha trabalhado em outras escolas, assim como auxiliar de disciplina, coordenação de educação física, né, como ela já me conhecia, me fez o convite. Então, estamos aqui.

(L): E porque que tu permaneces na escola?

(J): Me sinto bem aqui, venho com vontade, com motivação e isso faz com que a gente goste daquilo que a gente faz, né. To bem aqui.

(L): Consideras a tua prática pedagógica caracterizada por alguma tendência: tradicional, progressista, tecnicista?

(J): Eu acho assim, mais liberal, uma escola mais... sentir que eu fazia, fazer o que se sente bem, né, e diante disso fica tudo mais fácil. Eu trabalho através daquilo que tu te sente bem e coloca o teu trabalho realmente com prazer.

(L): Mas quando o senhor se relaciona, como é que se enxerga a relação professor – aluno? De que maneira essa relação se estabelece?

(J): Olha, eu trato eles aqui assim ... não vejo eles como o que eles fizeram, o que deixaram de fazer, porque que eles estão aqui. Eu trato eles aqui como professor e aluno, né, eles são alunos aqui da Escola Humberto de Campos. É assim que eu trato eles, com disciplina,

eu acho que nós temos que ter tolerância, mas equilíbrio e principalmente disciplina, porque eles têm que ter limite e até é por isso que eles tão aqui, porque eles não tiveram limite.

(L): Acredita que ser professor do CASE apresenta características diferentes de ser professor das demais escolas?

(J): Ah, com certeza, com certeza. Professor aqui tu tem que ter assim... primeiro quando tu fechar aquela porta tu tem que esquecer todos os problemas como qualquer outra escola. Mas primeiro tu tem que se sentir bem na escola, né, tem que ta motivado e, antes de tudo, sem medo, sem medo, tratar eles realmente como alunos. E aí fica fácil, e bastante equilíbrio, bastante tolerância, né, eu acho que é isso. E por isso nós temos dois ouvidos e uma boca, deixar eles falar, né, aí diante daquilo que eles te colocam, aí sim, tu coloca teus limites que tu gostaria de ver neles.

(L): Qual a característica mais, que mais diferencia de ser professor numa escola regular e ser professor na escola do CASE?

(J): Trabalhar sem medo, mas trabalhar impondo disciplina, eles têm que ter disciplina, eles têm que saber que eles têm limite, que eles vão até um ponto x e dali em diante nós temos que cobrar deles e exigir respeito, educação. E é por isso que eles estão aqui, porque uma vez eles não tiveram essas coisas, né, então certos princípios que lá, lá atrás muitos de nós, por vários motivos, não têm, né, muito obrigado, com licença, dar o lugar pra uma senhora de mais idade num ônibus, exatamente isso, é uma questão de educação. Eu acho que aí fica muito fácil o trabalho, mas tem que colocar na cabeça deles isso, que eles têm que ter limite, eles não podem fazer o que querem. É isso aí.

(L): E em que medida acredita na ressocialização dos alunos que freqüentam essa instituição?

(J): Olha, se um aqui, se um aluno, pra nós será vitorioso, tenho certeza que todo o CASE, toda a escola aqui vai ficar feliz e muito contente se tiver um, um aluno trabalhando fora, com um emprego, bem na sociedade, isso pra nós é uma vitória. Que se salve um, né, porque é difícil. É difícil porque eles saem o fim de semana e se envolvem com outros, né, de onde eles vieram, já com isso vem o problema, o problema familiar e se envolve com droga, isso e aquele outro, então fica muito fácil essa coisa... quando do retorno, né. Então cada vez que retorna dá aquele choque e nós temos que fazer que... fazer eles entender que eles têm que voltar à sociedade. É nosso desafio esse, e por isso estamos aqui.

(L): De que modo trabalhar no CASE influenciou a tua concepção sobre os adolescentes autores de ato infracional?

(J): Não sei se entendi bem, mas primeiro que é um desafio trabalhar com eles, é um desafio fazer com que eles voltem à sociedade. Questão de respeito, de bons hábitos, boas atitudes, e aí a coisa vai se encaixando, a coisa vai num plano assim, fica bem tranqüila, com ajuda da monitoria, do CASE. Então o que eu dizia anteriormente, tem que ser comum, ali tem que ser a mesma linguagem de toda a casa, fica muito fácil daí, o trabalho fica muito gostoso.

(L): Parece que tem esse trabalho em comum hoje efetivamente ou não?

(J): Eu acho que melhorou bastante, acho que houve uma melhora, desde a época que eu to aqui até hoje teve uma melhora bem grande.

(L): A que o senhor atribui essa mudança?

(J): Olha, eu acho que cada um faz a sua parte, a gente tem um bom relacionamento com a monitoria, e eles conosco, com a direção, assim, uma questão de amizade e aí fica muito fácil, até quando eles pedem algo pra nós e nós pra eles.

(L): O que o senhor pensava antes de vim trabalhar no CASE? O que o senhor pensava sobre o adolescente infrator?

(J): Não, eu realmente nunca me iludi. Eu sabia que era difícil, eu já tinha trabalhado no presídio. Eu acredito que aqui é mais difícil o trabalho, porque lá, assim, se tu pede uma coisa eles são bem tranquilos, baixam a cabeça e vão fazer. Aqui não, tem muitos, às vezes, que se revoltam, né, criam problemas para os monitores e então tu tem que fazer eles voltarem, pensar, refletir, exatamente isso, então nunca achei que aqui era rosa, e é um desafio que nós temos que fazer isso. É difícil? É difícil, mas nós estamos aqui pra... o nosso papel é esse.

(L): De que modo as circunstâncias de privação de liberdade influenciam no ensino?

(J): É, até porque eles têm que vim pra aula, eles têm que assistir às aulas tanto de educação física, quanto das demais disciplinas das aulas regulares daqui, né. Mas eu acho assim que... até porque a pena deles diminui, né, eles na escola, tem uma lei que ampara eles e eu acho que, às vezes, muitos não querem, vêm meio descontentes principalmente na segunda-feira. E quando os adolescentes saem no final de semana, por um motivo ou outro eles vem cansados, outros porque se drogaram e tal, uma série de infrações que foram feitas, e aí voltar aqui na segunda-feira criam aquele choque, eles não querem assistir a aula, eles não têm aquele... como é que vou te colocar...boas atitudes de vir numa aula, de freqüentar uma aula, porque eles tão com sono, cansados, né.

(L): Especificamente na educação física, isso também se aplica?

(J): Não, na educação física não porque eles vêm com vontade. A educação física eles participam com vontade, com interesse, e eu, realmente, graças a Deus, não tenho problemas na educação física, tenho bom relacionamento com os meninos, então trato eles realmente como os meninos. É aquilo que eu te dizia anteriormente, não entra assim, saber por que eles tão aqui, o que que eles fizeram, não, trato eles como aluno, professor – aluno, e aí fica muito tranquilo.

(L): Como avalias a formação inicial que recebeste e a tua formação profissional atual?

(J): Bom, na universidade nós não temos uma preparação pra este tipo de escola, assim, prisional, né, então, a gente não..., isso aí é uma coisa que tu tem que ter já, tu tem que ser desprovido, tem que ter um certo... como é que eu vou te colocar...vamos ver se tu ajuda... assim uma certa...

(L): Desprendimento?

(J): Exatamente isso aí, porque é um trabalho realmente que tu é totalmente assim, quando tu tá na universidade, jamais tu vai pensar que tu vai trabalhar num presídio, né, tu nem pensa nisso. Mas eu acho que é gratificante, que é um trabalho que te desafia, né, e vale a pena.

(L): Se hoje, assim, o senhor fosse convidado a ministrar uma disciplina na educação física que focasse a relação professor – aluno dentro de uma escola prisional, quais seriam as indicações, quais seriam as orientações que o senhor ministraria aos seus alunos pra encarar essa realidade?

(J): Bom, primeiro: disciplina, né, os alunos têm que ter disciplina, tem que ter limites, né, o professor tem que ser um professor tolerante, né, mas tem que ter equilíbrio e cobrar deles, ser exigente, né? Eu acho que é por aí.

(L): Não ter medo?

(J): Não ter medo, principalmente não ter medo. Não ter medo, enfrentar, sem bancar, sem querer ser o leão o dono da verdade, mas realmente conquistando eles com trabalho e aí fica fácil, mas sem medo.

(L): Como a Secretaria de Educação possibilita a formação continuada aos professores de instituições de atendimento sócio-educativo?

(J): É, nós temos reuniões periódicas, nós vamos à Porto Alegre, temos reuniões, agora mesmo em agosto nós vamos voltar lá pra continuar o trabalho, um trabalho que realmente vale a pena. E acho que a gente tem que dar seguimento a isso, porque eu acho que a gente fica mais amparado pelas vivências de outras escolas, então, um trabalho integrado, todas as escolas prisionais aqui do Estado, né, muito bom, espero que continue.

(L): Desde que o senhor começou o trabalho aqui no CASE, na Escola Humberto de Campos, desde esse início, quantos cursos que o senhor se lembra, a Secretaria de Educação proporcionou pra vocês que atuam em escola prisionais?

(J): Olha, agora em agosto, ano passado teve um e em agosto agora vai ser o segundo, exatamente isso. E na época que eu trabalhei no presídio eu também fiz um, mas foi aqui em Santa Maria, não foi em Porto Alegre não. Mas esse, tanto ano passado quanto esse foi em Porto Alegre, os dois cursos.

(L): Agora a gente vai pra segunda parte que é a prática pedagógica...

(J): Pois não.

(L): Na tua opinião, quais são os objetivos da educação em instituições de execução de medidas sócio-educativas?

(J): Quais as?

(L): Quais são os objetivos da educação, né, numa escola do CASE?

(J): Disciplina, né, aquilo que eu sempre digo, o foco é manter eles sempre focados ao trabalho, né, com limites, que é uma coisa difícil, conquistando eles pela amizade, o professor tendo muito equilíbrio, mas cobrando, sempre cobrando, sempre exigindo.

(L): Exigindo o quê?

(J): Exigindo respeito, atitude, nesse sentido assim, né, respeito, educação, e aí o trabalho vai à frente com facilidade.

(L): A gente já havia conversado sobre a questão da ausência de pai na realidade dos adolescentes, na maioria dos adolescentes que entram no CASE.

(J): Isso.

(L): Essa relação, que eu quero entrar mais, que o senhor tem muito clara a relação professor – aluno - implica o quê? Porque a fala que nós tínhamos era que esse limite que não foi dado pela família, hoje é dado pelo educador, pelo professor, no caso, o professor de educação física.

(J): É, eu acho que aqui, além de ser professor, nós temos que ser conselheiro, né, conselheiro, até porque aqui nós viramos o pai deles, mas um pai assim que cobre, que parece ter um limite, né. E até porque essa semana nós fomos convidados pra ser padrinho deles, né, e foram adolescentes que não tinham sido batizados e a escola proporcionou isso pra eles. Eu vejo isso como um lado muito positivo, porque eles escolheram aquelas pessoas que realmente eles têm mais assim...

(L): ... afinidade.

(J): ... afinidade, exatamente essa palavra, afinidade. Então eles convidaram monitores, professores, gente que realmente trabalham o dia-a-dia deles e aí fica muito, muito tranquilo o trabalho, e aí eu acho isso um fato muito positivo, muito bom né.

(L): Pelo que o senhor fala isso surpreendeu...

(J): Positivamente, positivamente, porque a gente não espera e foi dado esse, através da escola, essa maneira deles de proporcionar batizado e realmente houve uma aceitação muito boa da parte deles, integração do grupo, união da casa, deu pra ver bem uma grande união da casa, e isso é muito bom, espero que continue.

(L): De que maneira tu leva em consideração esses objetivos que foram ditos anteriormente, que devem ser valorizados como respeito, limite...

(J): É porque sem isso a gente não chega a lugar nenhum, né, não chegamos a lugar nenhum, então por isso é um desafio nosso, mas nós temos que cobrar. Eu acho que é por aí, exigir, cobrar, ter respeito, tolerância da nossa parte, mas assim com muito respeito, fazer eles voltarem, pra pensar realmente porque estão aqui. Porque uma vez faltou, lá atrás faltou limite, né, acharam que podiam fazer tudo, e aí tão aqui. Então, respondendo, por isso.

(L): Além de uma escola regular, quais os objetivos que você acrescentaria numa escola do CASE?

(J): Quais os?

(L): Os objetivos que você acrescentaria?

(J): Além de uma escola regular?

(L): É.

(J): Acho que é o que eles perguntam muito pra nós, né, assim, sobre vários assuntos, uma dificuldade que eles têm com a namorada, que eles vêm perguntar pra nós, pros monitores, por isso que eu digo que além de ser professor, a gente é muito conselheiro deles, e eu acho que pra isso tinha que ter uma cadeira, ou um momento na sala de aula pra que os professores viessem com mais afinidade, né, pra que eles perguntassem, porque eles não perguntam pra todos, né. Então têm alguns que fica muito saliente: Ah, professora, como é que ã ã ã, questão de namorada, de vivência, agora vou voltar pra casa e to com essa dificuldade, me ajuda. Então, a primeira coisa é não fazer bobagem, e aí a gente vai tentando auxiliar eles, né. Nós não somos psicólogos, mas temos um pouquinho, um pouquinho, não muito.

(L): Como o retrospecto da vida dos adolescentes é considerado na elaboração e execução dos planejamentos das aulas?

(J): É, porque nós temos que pensar muito assim que eles tão aqui assim primeiro por problema familiar, né, e isso pesa muito. Então quando a gente vem de... encontro a eles a gente tem que pensar da onde eles vêm e realmente dar oportunidade pra que eles falem, externa às dificuldades deles, né, e nos planos de aula a gente sempre deixa algo aberto, até pela flexibilidade do professor com eles, né.

(L): Como é que caracterizaria, como é que tu poderia caracterizar a aula de educação física, que hoje acontece no CASE, na escola? Desde o início do seu trabalho aqui como professor de educação física, até hoje, como é que se procedeu, quais foram os avanços na tua opinião, quais foram os retrocessos?

(J): Olha, quando eu e meu colega chegamos aqui, eles não tinham disciplina, que deu pra notar, ficou claro isso. Então a gente colocou certas regras na aula de educação física, como exemplo: não pode tomar água no jogo, tem que sair da quadra pra tomar água na escola, fora da quadra, depois tu volta, sabe? Então certas regras que no todo, no somatório dá resultado, porque eles não tinham muita regra, assim como eles chutavam a bola, chutavam o plástico de pet, onde tava o líquido, a água pra eles tomarem, então valia tudo e eu acho que não é assim. É por isso que eu sempre digo que eles têm que ter limite e o professor realmente tem assim... saber a hora certa, até pra ter um jogo de cintura bem grande pra cobrar, pra ter uma palavra mais amena, sempre cobrando, sempre exigindo, até pode acontecer isso, mas exigindo deles, né.

(L): Qual é o número máximo de adolescentes que freqüentam uma aula de educação física?

(J): Dez, dez, doze alunos que descem pra aula e hoje nós temos aulas com tranqüilidade, claro que às vezes dá problema porque tem alunos que, por A ou por B tem um problema particular e é o momento de dar uma desavença no jogo, mas aí cabe a nós, né, coibir isso. Mandar que ele se retire da aula e aí a monitoria toma as providências cabíveis e nós, no final da aula, a gente faz um relatório dizendo o que aconteceu pro chefe de equipe saber o que aconteceu naquele determinado momento.

(L): Como é que os adolescentes reagem no momento em que eles são retirados do jogo e eles...

(J): Com tranqüilidade, eles não... com o professor nenhum problema, eles sabem, eles sabem que no momento que der um pontapé no colega ou dizer algo, um palavrão ou alguma coisa, aí já invadiu o limite do outro, já veio pra ofensa, aí é retirado da aula e já sabem que vão tomar um castigo. Isso fica bem claro, porque no primeiro dia de aula a gente colocou eles sentados e quando troca a turma a gente coloca eles sentados e torna a colocar as regras, né, renova as regras: agora vocês podem fazer isso, isso e isso; isso vocês não podem, vocês tão aqui pra jogar, é o lazer de vocês, um momento de recreação, mas sem agressão.

(L): O que que motivou os professores de educação física a proporem um projeto de voleibol?

(J): Primeiro a direção, né, colocou pra mim se quem sabe eu mudaria um pouco as aulas pra que não ficasse tanto assim no contato, e um jogo mais tranqüilo; e faz parte, é um jogo, é uma modalidade tranqüila, olímpica, um jogo coletivo e que realmente no início eles não aceitavam, que era um jogo de meninas, que não iam jogar, não iam descer. Hoje o dia que tu vier, tu vai presenciar, eles pedem pra ver, eles querem jogar, eles gostam de jogar, às vezes tá terminando a aula e: professor, vamos mais cinco minutos, só mais cinco minutos, ah, vamos mais uns sete, só mais um pouquinho. Então é sinal que... e do início até hoje não deu um problema no vôlei, nada, nem desavenças com os colegas, entre eles né, nem palavrão, até porque um cobra do outro, um cobra do outro, um quer que o outro jogue bem, e tá muito bom, um clima bem harmônico, bem tranqüilo, muito bom.

(L): A que que o senhor atribui de os adolescentes serem convencidos a praticar o voleibol?

(J): Eu acho a união, a união juntamente com a direção, professores, monitoria, a união do CASE e da escola, que no início o pessoal pensava que não ia dar certo, porque é uma modalidade meio assim, como eu tinha colocado no início, mais feminino e tal, mas tu vê hoje a prática do vôlei e diz: mas não é possível, né, eles não seguem à risca, né, mas como lazer tá muito bom, tá gostoso de ver.

(L): Qual a influência, existe alguma influência do PEMSEIS nos teus planos de trabalho, na tua prática pedagógica?

(J): Nenhuma.

(L): De que maneira atualiza o conhecimento na área que lecionas, que é a educação física?

(J): Através de cursos, né, de cursos, de livros, a gente procura sempre estar bem informado, nesse sentido assim, ouvir pessoas que têm experiências, conversar bastante, dialogar, se tiver que dar um passo pra trás a gente dá, tem que ser bem humilde, sem problema nenhum.

(L): Tu disse que teve um encontro em Porto Alegre, um curso de capacitação e foi algumas trocas de experiências.

(J): Isso.

(L): Nessas trocas de experiências, o que tu pôde perceber dos outros professores de educação física dos outros CASE's? Como é que tu desenvolvias a prática?

(J): Nesse campo assim, a gente não... foi comentado num geral, mas tem escolas que têm dificuldades maior que a nossa, tem uma dificuldade maior até porque tem meninos que são... como é que eu vou colocar pra ti... são assim... na hora de educação física meio solto, eles ficam num pátio solto, não tem esse gradeados como tem aqui, e aí preocupa, é uma questão de segurança, que com eles tem que ser redobrada. A gente procura conversar, mas é nessa segunda fase que a gente vai mais assim, entregar, acho que é mais uma reunião através da disciplina, sabe como é?, (...) tanto Santa Maria como Porto Alegre, essa troca, mais assim, nessa primeira parte é mais geral, mas a gente conversa bastante com os colegas, é gostoso essa troca, muito bom.

(L): Mas deu pra perceber que alguns casos estão passando por dificuldades maiores que aqui?

(J): Com certeza, tem escolas que tem dificuldades maiores que a nossa. Acho que nós temos que agradecer a Deus, porque eu acho que Deus tá aqui bem pertinho de nós.

(L): A partir das minhas observações, percebi que muitas vezes os alunos não querem participar das aulas, são claros ao dizer que só vêm para as aulas porque são obrigados. Isso se aplica à educação física?

(J): Não, realmente na educação física eles vêm porque gostam, né, eles têm realmente uma paixão pela prática, tanto do futebol como no voleibol, eles vêm assim com bastante interesse. Contagia, a gente procura até alternar o grupo pra não criar aquela rivalidade, né, e realmente fica fácil.

(L): Uma coisa que eu achei interessante que o senhor falou no questionário e que não ta falando agora na entrevista porque não surgiu a oportunidade foi que o senhor nunca se compara com eles, nunca joga com eles, nunca...

(J): Não, nunca. Tu tem que ser tolerante, mas tu tem que ter uma reserva, tem que ter uma reserva até pra coibir a agressão, tu tem que tá atento. Porque eles são muito bons, pode ta muito boa a aula, mas tem que tá sempre atento, sempre buscar o equilíbrio, tu tem que achar que a qualquer momento pode dar alguma coisa. Então, tu tem que tá atento, atenção sempre, e tu jogando, às vezes, tira essa atenção, né, coisa que anteriormente acontecia, né, jogava com os alunos, aí cria problema, eu acho que aí cria problema.

(L): O senhor jogava com eles?

(J): Não, eu não, outros professores que passaram aqui jogavam, eu não.

(L): Não faz parte da tua prática.

(J): Não, eu acho que não, não é assim. Quer jogar, aí tem um momento de lazer, até posso jogar com eles, mas não na aula, não na aula de educação física, né, pode ser um dia x lá, um dia de férias que eu venho aqui jogar, nenhum problema, posso vir, mas aí não é aula de educação física, entende? Aí um voleibol, até prefiro jogar um voleibol do que um futebol, porque o voleibol é mais tranquilo, mais ameno, não tem a rispidez, não tem o contato mais direto, a gente tem que se preservar nesse sentido, não se expor demais.

(L): Geralmente os adolescentes eles mostram-se agressivos, indisciplinados e muitas vezes desafiadores. Como que tu enfrenta esse tipo de situação?

(J): Às vezes acontece, né, se tem uma rixa lá em cima por motivos vários, né, tem a rixa até lá fora e aí se encontram aqui e aí no momento em que tão junto que é no futebol acontece, mas aí cabe a nós a exigência, disciplina e coibir isso, né, e realmente, deu a briga, no momento, pára a aula, chama a monitoria e vão, já sobem e aí já tomam uma... o chefe da equipe toma uma atitude com eles, depois através de um relatório que a gente faz através do chefe de equipe a gente vai conversar com eles, né. Porque eles têm que saber que tem limite.

(L): Até onde vai a sua ação de coibição, de cuidado para que não haja o atrito?

(J): Assim, tu sente, a gente já tem certa experiência e sente quando tá, quando a coisa tá chegando perto tu já avisa: oh, deu, não tem mais; a próxima tu não precisa nem pedir perdão, que tu achou que ia chutar a bola e errou. Porque eles são muito vivos, né, pode chutar a bola e nesse intuito de chutar a bola, chuta o colega, né, aí tu tem que tá bem... por isso que eu digo, atenção é tudo, tu tem que tá antenado, essa é a palavra. Aí tu coíbe. Ah, mas a intenção não era essa. Não tem importância, pode subir, vai tomar o castigo. Aí tu não vai dar bola, é isso que eu digo pra eles: se tu acha que vai derrubar o colega, tu te segura. E esse é um limite, e isso faz com que eles se segurem, saí de mão, é o que eu digo pra eles: puxa o freio de mão. Ah, não deu! Aí eu digo: então tu vai ter que responder pelo teu ato.

(L): Existe períodos da aula em que os adolescentes querem apenas desabafar seus problemas ou conversar sobre suas histórias de vida. Como é tua postura quanto a essa...

(J): É, eu digo a eles que depois da aula a gente conversa, né, às vezes eu até subo lá na gaiola deles e a gente conversa e eu ali de fora, pergunto a opinião, alguma coisa, eles aqui no corredor: ah, professor, deixa o dadinho aqui, como é que eu faço dessa maneira e tal. É uma maneira de eles se aproximar, de eles falar algo, porque realmente a questão de saber é algo complicado pra eles, né, e a gente faz um lado psicólogo, mas muito mais, assim, o lado do pai, do conselheiro, nesse sentido assim, e acho que tá dando resultado, porque eles também tem... se não tivessem confiança não teriam ouvido, não chegariam mais vezes, né, mais perguntas, principalmente assim: a namorada, minha namorada tá grávida, professor, e agora, o que que eu faço? O que que o senhor acha? O que faria no meu lugar? Então, tu tem que ser bem tranquilo, responder bem com equilíbrio, né.

(L): Quais seriam assim as possíveis contribuições da educação física, do ensino da educação física... deixa eu perguntar com maior clareza...

(J): Pra que eles melhorassem dessa...

(L): É, não que melhorassem, mas objetivando por fim isso... eu tava ouvindo e formulando, mas, assim, de que maneira o senhor acha, pensa que poderia contribuir ainda mais com a estada dos adolescentes aqui no...

(J): É, no sentido assim de limite, principalmente isso. Colocando eles na quadra dá pra vivenciar bem isso. Tem uns que, aquilo que eu tava te colocando anteriormente, vão chutar, mas acham que o colega tá na frente, aquele ele não chuta. Então, o que é isso? É o respeito que ele tem pelo colega, enquanto têm outros que chutam, aproveitam a ocasião já pra derrubar. Ah, mas não foi por gosto. Não. Então isso faz com que a educação física leve, e até a gente vivencia essa dificuldade que eles têm né, tem muitos que não sabem, não sabem a diferença de puxar o freio de mão, ah, mas não conseguiu, não deu. Então aquilo que veio, acendeu a luz já o pé funcionou lá embaixo, né. Aquilo que eu digo: acendeu a luz, mas puxa o pé pra trás.