Docência na Socioeducação

ORGANIZAÇÃO
Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira
Paula Cristina Bastos Penna Moreira

REVISÃO FINAL
Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Cláudia Capella

PROFESSORAS ELABORADORAS
Amanda Marina Andrade Medeiros
Ana Clara Manhães Mendes
Camila Rosa Fernandes de Souza
Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira
Claisy Maria Marinho-Araújo
Dayane Silva Rodrigues
Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira
Maria Lucia Pinto Leal
Marlúcia Ferreira do Carmo
Natália de Souza Duarte
Silvia Cristina Yannoulas
Tatiana Yokoy de Souza

PROMOÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão (SECADI)
Ministério da Educação (MEC)

REALIZAÇÃO
Faculdade UnB Planaltina (FUP)
Decanato de Ensino de Graduação (DEG)
Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e
Continuada de Profissionais da Educação Básica (UnB)
Universidade de Brasília (UnB)

FICHA CATALOGRÁFICA

D636 Docência na socioeducação / Amanda Marina Andrade Medeiros ... [et al.] ; Cynthia Bisinoto, organizadora. _ Brasília : Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.
348 p. : il.

ISBN: 978-85-64593-20-6

1. Docência. 2. Escola. 3. Medidas socioeducativas. 4. Adolescentes infratores. I. Medeiros, Amanda Marina Andrade. II. Bisinoto, Cynthia, organizadora.

CDU 37

SUMÁRIO

Apresentação **5**

Boas-vindas **7**

Eixo I - Iniciando o curso: docência na socioeducação **9**
Módulo 1 - Introdução ao Curso 13
Módulo 2 - Acolhimento e Ambientação 19

Eixo II - Eu, professor: identidade profissional docente **25**
Módulo 1 - Conceitos e ideias acerca da identidade profissional docente 29
Módulo 2 - Desenvolvimento de competências docentes 39
Módulo 3 - Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano e o processo ensino-aprendizagem 53

Eixo III - Das concepções às práticas: a docência em foco **67**
Módulo 1 - Interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento 71
Módulo 2 - A função social da escola e as especificidades do trabalho pedagógico 87
Módulo 3 - Repercussões das concepções de desenvolvimento no espaço educativo e na ação docente 97

Eixo IV - Adolescência e juventude: condições de desenvolvimento na história e na sociedade **115**
Módulo 1 - Adolescência como fenômeno social 119
Módulo 2 - Contextualização socioeconômica das adolescências brasileiras 131
Módulo 3 - O estigma do "menor-objeto" e a criminalização da adolescência no Brasil 147
Módulo 4 - Participação Política Juvenil 161

Eixo V - Adolescência e direitos humanos: algumas interfaces **177**
Módulo 1 - Os direitos humanos dos adolescentes: os tratados internacionais e a legislação brasileira 181
Módulo 2 - O Sistema de Garantia de Direitos e o paradigma da proteção integral do adolescente 195
Módulo 3 - Bases e fundamentos da Socioeducação: o Sistema Socioeducativo no Brasil 205

Eixo VI - Adolescente, professor e escola: potencializando essa relação **225**
Módulo 1 - Os desafios da escola e de seus profissionais frente à dupla face das medidas socioeducativas 229
Módulo 2 - A escola como instrumento de promoção e garantia de direitos. 245
Módulo 3 - Diretrizes orientadoras para educação em Direitos Humanos 257
Módulo 4 - A prática pedagógica e os Direitos Humanos: participação e corresponsabilidade na práxis docente 275

Eixo VII - Promoção do processo de escolarização: ideias e ações **289**
Módulo 1 - A escola e o trabalho em rede: construindo redes internas e explorando a rede de proteção social 293
Módulo 2 - Organização do trabalho pedagógico: planejando o processo de escolarização na socioeducação 309
Módulo 3 - Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: projetos, problemas e o lúdico 321
Módulo 4 - Construção de práticas pedagógicas exitosas 335

Palavras Finais **345**

APRESENTAÇÃO

A Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) têm a satisfação de apresentar o primeiro Curso de Docência na Socioeducação direcionado a professores da rede pública brasileira.

A oferta deste curso faz parte das ações de efetivação do direito à escolarização dos adolescentes em medida socioeducativa e está referenciado nos princípios e diretrizes previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Partindo da responsabilidade da universidade pública com a implantação e fortalecimento de políticas públicas promotoras dos direitos humanos e do desenvolvimento das potencialidades das pessoas, este curso se inscreve no espírito acadêmico e socialmente comprometido da Universidade de Brasília com espaços de luta e de transformação social.

Nessa direção, o curso que ora apresentamos configura-se como um processo de formação continuada que propõe ser transformador das identidades profissionais docentes. Para tanto, aposta-se em um trabalho reflexivo direcionado para a revisão, ressignificação e reelaboração das práticas docentes. O desafio desse curso, o primeiro no país, é imenso. E é esse desafio que nos impulsiona a oferecê-lo, encorajando a problematização e o debate sobre o trabalho docente no contexto socioeducativo.

O presente livro texto é um dos produtos do Curso de Docência na Socioeducação e cumpre, ao menos, duas funções. A primeira é a de servir como material de apoio, estudo e aprofundamento aos participantes do curso. A segunda, e extremamente singular, é oferecer uma contribuição que se estenda para além deste curso por meio de análises, sistematizações e propostas fecundas à docência na socioeducação.

Esperamos que este curso seja uma rica experiência pessoal e profissional capaz de apoiar e empoderar os profissionais da educação na direção de influenciar a aprendizagem dos adolescentes, seu desenvolvimento mais complexo, a ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de novos projetos de vida.

Profª Drª Cynthia Bisinoto
Coordenadora do Curso de Docência na Socioeducação
Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília

BOAS-VINDAS

Estimado (a) professor (a),

Seja bem-vindo (a) ao Curso de Docência na Socioeducação, realizado pela Faculdade UnB Planaltina da Universidade de Brasília (UnB). É com grande satisfação que iniciamos uma parceria potencialmente rica e transformadora.

Este curso é uma iniciativa pioneira destinada à formação continuada de professores da educação básica que atuam junto ao sistema socioeducativo brasileiro. O fio condutor deste curso é a identidade profissional docente e as especificidades da atuação do professor na mediação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos adolescentes autores de atos infracionais.

Acreditamos, professor (a), que a formação continuada é uma oportunidade para a releitura das aprendizagens e das experiências profissionais e pessoais que são necessárias ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. A maneira como cada um de nós ensina está intrinsicamente relacionada ao que somos como pessoa.

Assim, o curso que você está iniciando é um instrumento de estudo, aprendizagem e aprofundamento de temáticas que permeiam o trabalho pedagógico dos professores que atuam na socioeducação. Ao longo do curso, muitas articulações teóricas, conceituais e epistemológicas serão feitas com as suas experiências biográficas, representações, conhecimentos, sentimentos, concepções, saberes e habilidades.

Esta primeira edição do curso será oferecida semipresencialmente, na modalidade aperfeiçoamento (extensão universitária), com duração de 216 horas. Está organizado em eixos temáticos que exploram a identidade profissional docente, a relação entre as concepções e as práticas pedagógicas, a adolescência e o fenômeno da criminalização, o sistema de garantia de direitos e os fundamentos da socioeducação, a interface entre os direitos humanos e o processo de escolarização, e o trabalho pedagógico com adolescentes em medida socioeducativa.

Esperamos, professor(a), que o curso oportunize uma experiência transformadora.

Bom curso!

Coordenação do Curso de Docência na Socioeducação
Universidade de Brasília

EIXO I

Iniciando o Curso: Docência na Socioeducação

Módulo 1 - Introdução ao Curso.
Módulo 2 - Acolhimento e Ambientação.

APRESENTAÇÃO

Olá professor (a)!

Estamos iniciando nossas atividades do Curso de Docência na Socioeducação. Esperamos oportunizar momentos de rica aprendizagem por meio de estudos, reflexões teórico-práticas, debates e atividades presenciais e virtuais.

Este é o primeiro Eixo Temático do curso cujo objetivo é lhe apresentar a proposta pedagógica, a estrutura curricular e as metodologias que serão utilizadas. Esperamos, com essa apresentação, que você se familiarize com as temáticas centrais que serão aprofundadas e também com a organização planejada para oportunizar uma aprendizagem significativa.

Para facilitar sua leitura e compreensão, este Eixo está organizado em dois módulos: (1) Introdução ao Curso de Docência na Socioeducação; (2) Acolhimento e Ambientação. No primeiro módulo será feita uma apresentação geral do curso e seus objetivos, destacando o fio condutor sobre o qual se desenrola toda a proposta pedagógica, a saber, as especificidades da atuação do professor amparadas na identidade profissional docente. Também será apresentada a metodologia e o material pedagógico do curso.

No segundo módulo constam esclarecimentos acerca do sistema de apoio disponível ao longo do curso e, também, as estratégias avaliativas previstas para o curso.

Vamos começar? Bons estudos!

MÓDULO 1
Introdução ao Curso

Cynthia Bisinoto

1. SOBRE O CURSO DE DOCÊNCIA NA SOCIOEDUCAÇÃO

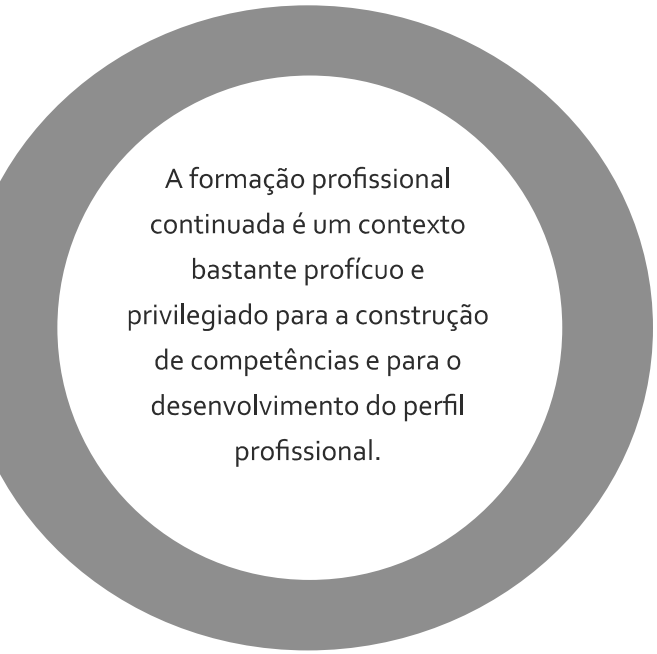
A iniciativa de desenvolver um curso de aperfeiçoamento para profissionais da educação básica que trabalham com adolescentes em medida socioeducativa se sustenta na concepção do processo de formação como um momento social concreto e eficaz para o desenvolvimento de competências docentes. Por meio da proposta do Curso de Docência na Socioeducação, cria-se a possibilidade de construir novos cenários de interlocução, de revisão das ações e de reconstrução de sentidos, favorecidos por uma prática reflexiva constantemente alimentada pela produção científica. A proposta deste curso congrega, simultaneamente, um convite ao aprofundamento teórico-conceitual e o fortalecimento da identidade profissional docente.

Embora a identidade profissional se expresse pelo sujeito, ela não se configura como um fenômeno exclusivamente individual, ao contrário, está intimamente articulada às relações sociais e de trabalho que são partilhadas pelo profissional, à especificidade do seu trabalho e aos cenários histórico-culturais. A construção da identidade profissional está relacionada, portanto, às experiências pessoais, às habilidades interpessoais, aos saberes práticos, aos conhecimentos técnicos e científicos, bem como a outras competências de natureza crítica, ética e reflexiva.

A identidade profissional não se constitui como algo pronto e acabado; muito ao contrário, configura-se como um fenômeno em constante construção e transformação e, dessa forma, as ações de formação continuada dos profissionais devem se ancorar na identidade profissional. A formação continuada é uma condição importante para a releitura das aprendizagens e das experiências profissionais e pessoais, necessária ao desenvolvimento, aperfeiçoamento ou capacitação de qualquer profissional, independente da formação inicial ser considerada deficiente ou não.

Aposta-se, dessa maneira, em uma formação que seja transformadora das identidades profissionais por meio de um trabalhado reflexivo direcionado para a reelaboração das

práticas. A formação profissional continuada é um eixo central para a concretização das prerrogativas das políticas públicas.



No caso dos profissionais da educação que trabalham nos programas de atendimento socioeducativo, quanto mais dotados de clareza e intencionalidade na sua atuação, mais poderão influenciar o desenvolvimento do potencial dos adolescentes, a ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de uma cidadania juvenil.

A formação continuada e em serviço pode contribuir, no próprio ambiente de trabalho, para o desenvolvimento de competências por meio do questionamento das concepções de homem e de adolescência, bem como para a construção de novas visões sobre si mesmos, sobre os adolescentes autores de ato infracional e sobre a sociedade. Ao promover questionamentos sobre a própria atuação, avança-se para a construção de novos posicionamentos profissionais que além de aperfeiçoar a qualidade dos programas de atendimento socioeducativo podem, inclusive, influenciar positivamente a saúde da equipe pedagógica.

2. OBJETIVOS

O objetivo principal do Curso de Docência na Socioeducação é oportunizar aos profissionais da educação básica transformações na construção de sua identidade e na sua atuação profissional, por meio da atualização e o aprofundamento teórico, conceitual e metodológico na área da educação, articulado as especificidades da política socioeducativa e os parâmetros do SINASE, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

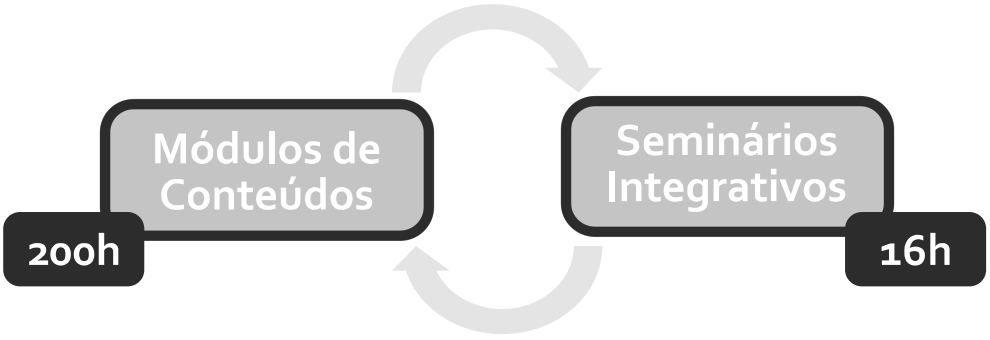
Como objetivos específicos propõe-se:

1. Mobilizar nos profissionais da educação uma reflexão crítica sobre as possibilidades de inserção e colaboração efetiva no sistema socioeducativo;
2. Fomentar o compromisso com a reflexão das práticas profissionais e a criação de espaços permanentes de discussão acerca das concepções que a sustentam;
3. Favorecer a identificação dos recursos e competências necessárias à atuação docente, com base no perfil profissional esperado ao docente que atua na socioeducação;

4. Instalar processos de conscientização acerca dos papeis, funções e responsabilidades dos professores que atuam junto à socioeducação;
5. Oportunizar a apropriação e sistematização de estratégias e metodologias de intervenção pedagógica que promovam o processo socioeducativo;
6. Incentivar a compreensão crítica do contexto socioeducativo, das relações entre os seus diversos segmentos e da sua repercussão no processo de ensino-aprendizagem, visando implantar novos procedimentos educacionais que favoreçam o processo socioeducativo.

3. ESTRUTURA CURRICULAR

O Curso de Docência na Socioeducação tem carga horária de 216 horas, sendo 200 horas realizadas na modalidade a distância e 16 horas presenciais. O curso está estruturado em 7 (sete) Eixos Temáticos, os quais se organizam em Módulos de Conteúdos e Seminários Integrativos de Formação. Os Eixos Temáticos serão desenvolvidos de maneira articulada e interdependente, de forma que o tema central deste curso - docência na socioeducação - é transversal a todos os eixos, conferindo integralidade à estrutura curricular.



Os Módulos de Conteúdo serão desenvolvidos a distância e enfatizarão a apropriação e sistematização do conhecimento por meio do estudo e da reflexão crítica sobre as possibilidades de atuação pedagógica no sistema socioeducativo.

EIXOS TEMÁTICOS	MÓDULOS DE CONTEÚDO
Eixo I Iniciando o curso: docência na socioeducação	Módulo 1. Introdução ao curso. Módulo 2. Acolhimento e Ambientação.
Eixo II Eu, professor: identidade profissional docente	Módulo 1. Conceitos e ideias acerca da identidade do professor. Módulo 2. Desenvolvimento de competências docentes. Módulo 3. Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano presentes no processo ensino-aprendizagem.
Eixo III Das concepções às práticas: a docência em foco	Módulo 1. Interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento. Módulo 2. A função social da escola. Módulo 3. Repercussões das concepções no espaço educativo e na ação docente.
Eixo IV Adolescência e juventude: condições de desenvolvimento na história e na sociedade	Módulo 1. Adolescência como fenômeno social. Módulo 2. Contextualização socioeconômica das adolescências brasileira. Módulo 3. O estigma do "menor-objeto" e a criminalização da adolescência no Brasil. Módulo 4. Participação Política Juvenil.
Eixo V Adolescência e direitos humanos: algumas interfaces	Módulo 1. Os direitos humanos dos adolescentes: os tratados internacionais e a legislação brasileira. Módulo 2. O Sistema de Garantia de Direitos e o paradigma da proteção integral do adolescente. Módulo 3. Bases e fundamentos da Socioeducação: o Sistema Socioeducativo no Brasil.
Eixo VI Adolescente, professor e escola: potencializando essa relação	Módulo 1. Os desafios da escola e de seus profissionais frente à dupla face das medidas socioeducativas Módulo 2. A escola como instrumento de promoção e garantia de direitos. Módulo 3. Diretrizes orientadoras para educação em Direitos Humanos. Módulo 4. A prática pedagógica e os Direitos Humanos: participação e corresponsabilidade na práxis docente.
Eixo VII Promoção do processo de escolarização: ideias e ações	Módulo 1. A escola e o trabalho em rede: construindo redes internas e explorando a rede de proteção social. Módulo 2. Organização do trabalho pedagógico: planejando o processo de escolarização na socioeducação. Módulo 3. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: projetos, problemas e o lúdico. Módulo 4. Construção de práticas pedagógicas exitosas.

Os Seminários Integrativos de Formação serão realizados na forma de encontros presenciais que privilegiarão o desenvolvimento de competências profissionais por meio de estratégias prático-reflexivas. Serão realizados 2 (dois) encontros presenciais ao longo do curso, cada um com duração de 8 horas, totalizando 16 horas de Seminários Integrativos.

SEMINÁRIOS INTEGRATIVOS DE FORMAÇÃO	
1º encontro presencial	**2º encontro presencial**
• Abertura oficial • Seminário Inaugural: Docência na Socioeducação: desafios e perspectivas • Ambientação dos participantes na plataforma • Oficinas de Desenvolvimento Profissional	• Seminário: Conexões entre adolescência, direitos humanos e escolarização na socioeducação • Oficinas de Desenvolvimento Profissional

Os Seminários Integrativos de Formação serão realizados nos estados-polos participantes, privilegiando o desenvolvimento profissional dos docentes. Para tanto, terão um forte componente mobilizador de reflexões, problematizações e construções teórico-práticas que oportunizem o desenvolvimento de competências necessárias à atuação crítica, intencional e, evidentemente, competente.

4. PÚBLICO ALVO

O Curso de Docência na Socioeducação está essencialmente direcionado para professores em exercício na rede pública de educação básica que atuam com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

O curso é oferecido para todas as regiões do Brasil. Para a primeira oferta do curso, em 2014, serão oferecidas 550 vagas para professores vinculados a 8 (oito) estados brasileiros: Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e o Distrito Federal.

5. METODOLOGIA

O Curso de Docência na Socioeducação será realizado na modalidade semipresencial, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Plataforma Moodle e também com apoio das Secretarias de Educação dos Estados participantes e de seus Polos de Apoio Presencial.

Quanto à dinâmica dos trabalhos, o curso combinará o processo reflexivo às ações profissionais e, para tanto, pretende promover uma estreita articulação entre as bases teóricas e as demandas da prática, por meio de atividades de estudo, pesquisa, análise e intervenção na realidade escolar. O processo de ensino-aprendizagem prevê a reflexão de temas teórico-conceituais e experiências de intervenção no contexto escolar por meio de estudos individuais, vídeos, participação em fóruns de discussão, atividades de estudo individuais ou em grupo, memorial autobiográfico, palestras, oficinas de desenvolvimento de competências.

Considerando que os processos de desenvolvimento adulto são interdependentes dos contextos em que trabalham, esta formação continuada enfatizará o questionamento da prática, das rotinas de trabalho e do exercício profissional, bem como análise da dimensão pessoal da formação, de maneira assistida, reflexiva e acompanhada, favorecedoras de novas formas de intervenção.

6. MATERIAL PEDAGÓGICO

Esta primeira edição do Curso de Docência na Socioeducação para professores da rede pública possui materiais pedagógicos exclusivos, desenvolvidos especificamente para a oferta dessa edição pioneira.

O material pedagógico que subsidiará o desenvolvimento deste curso foi produzido por uma equipe de professores pesquisadores da Universidade de Brasília e colaboradores que trabalham na educação e na socioeducação. A equipe elaboradora atua com formação, pesquisa e extensão nas grandes áreas de conhecimento que sustentam este curso, a saber, Educação, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Políticas Públicas e de Direitos Humanos. Dessa forma, o material pedagógico é fruto de uma ação de integração entre as diferentes áreas, representando o esforço e exercício de articulação interdisciplinar. Trata-se de material exclusivo e inédito.

MÓDULO 2
Acolhimento e Ambientação

Cynthia Bisinoto

1. SISTEMA DE APOIO

Os participantes do curso serão distribuídos em turmas, com média de 30 participantes em cada. As turmas serão acompanhadas por tutores presenciais e tutores a distância. Cada polo de apoio presencial (ou cada estado participante desta edição do curso) terá um tutor presencial que se responsabilizará pelo apoio técnico e tecnológico. Além disso, cada turma terá um tutor a distância que tem a função de prover o apoio necessário para que os participantes alcancem um aprendizado significativo.

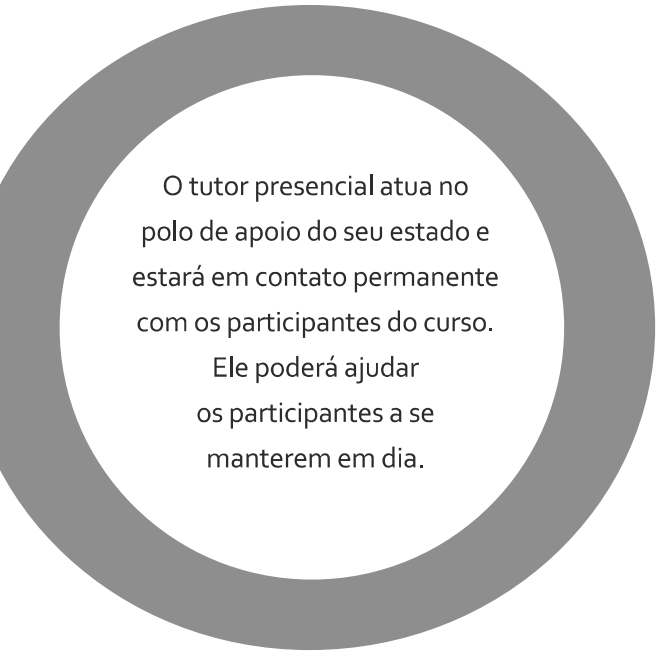
Dessa maneira, o apoio aos participantes deste curso se dará, essencialmente, por meio do acompanhamento dos tutores. Vejamos as funções de cada um deles, bem como do apoio técnico.

1.1 TUTORIA PRESENCIAL

O tutor presencial é aquele profissional que atua no polo de apoio presencial do seu estado, estando próximo e em contato permanente com os participantes do curso. O tutor presencial irá monitorar a frequência e possíveis dificuldades no acompanhamento do curso ou na realização das atividades, buscando ajudar os participantes a se manterem em dia.

O tutor presencial irá se articular com os tutores a distância das turmas do seu estado, comunicando a este último qualquer dificuldade vivenciada pelos participantes e possíveis estratégias a serem adotadas.

Você poderá recorrer ao tutor presencial para que os ajude a formar grupos de estudo no polo, para localizar os demais participantes do seu estado e também para incentivar e ensinar o uso de todos os recursos de aprendizagem oferecidos pela plataforma virtual. Outra ação colaborativa do tutor presencial poderá ser na viabilização de atividades de estudo propostas no curso.



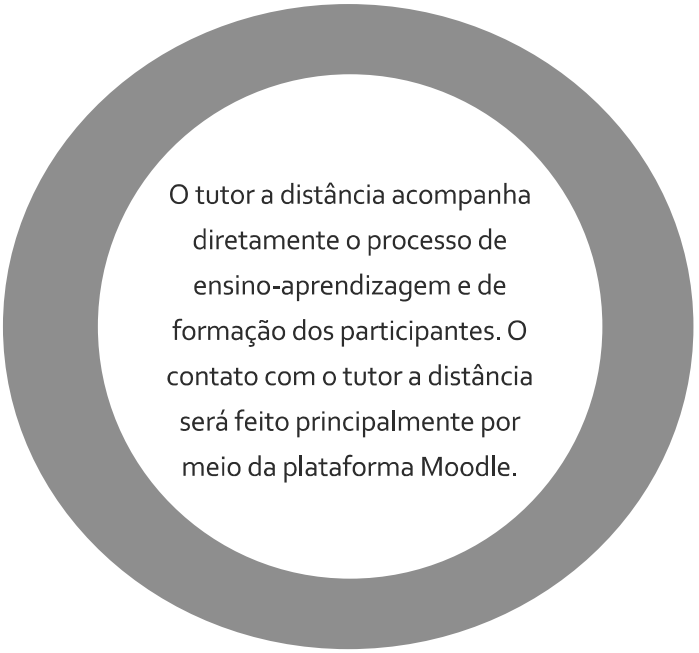
Por fim, o tutor presencial é um importante colaborar da coordenação do curso, apoiando-a operacionalmente nas atividades presenciais nos polos, em especial os encontros presenciais. Assim, dúvidas e sugestões podem ser apresentadas ao tutor presencial que fará a ponte com a coordenação do curso.

1.2 TUTORIA A DISTÂNCIA

Os tutores a distância acompanharão diariamente o desenvolvimento de todas as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, fomentando as discussões nos fóruns, acompanhando a realização das atividades, esclarecendo dúvidas relativas aos conteúdos e à utilização da plataforma Moodle. O tutor acessará diariamente o ambiente virtual do curso para acompanhar a turma em cada etapa, sempre estimulando a interatividade e a colaboração entre os participantes.

Portanto, o tutor a distância é o profissional que acompanha diretamente o processo de formação dos participantes, acompanhando os estudos individuais, orientando acerca das atividades de estudo e dos exercícios, esclarecendo dúvidas de conteúdo, problematizando a prática pedagógica em articulação com os temas e conceitos abordados no curso.

De maneira geral, o tutor a distância é um orientador e instigador da aprendizagem do participante, sendo responsável pelo acompanhamento do seu desenvolvimento ao longo do curso.



1.3 ATENDIMENTO VIRTUAL (HELP DESK)

Estará disponível o Atendimento Virtual realizado pela equipe que oferecerá suporte para problemas técnicos. O serviço de help desk será realizado por e-mail. Problemas de senha e de acesso ou uso do Moodle, por exemplo, podem ser tratados pelo e-mail: suporte.docenciasocioeduc.unb@gmail.com.

Sobre outras dificuldades fale diretamente com seus tutores, tanto o tutor presencial quanto o tutor a distância que o acompanhará no Moodle, pois ambos são a ponte entre você e a coordenação do curso.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação no Curso de Docência na Socioeducação será realizada considerando o contexto em que o curso se realiza, o perfil de professor que se deseja formar e as competências que se pretendem desenvolver. As situações de avaliação buscarão, sempre, oferecer condições permanentes para que o aprendizado do participante aconteça.

2.1 ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS

A avaliação será realizada por eixo temático. Dentre as estratégias avaliativas do curso estão previstas: a) fóruns temáticos de discussão por módulo de conteúdo; b) exercícios avaliativos por eixo temático; e c) memorial autobiográfico.

Os fóruns de discussão serão tematizados de acordo com o módulo de conteúdo em desenvolvimento. O fórum é uma ferramenta para conversa ou diálogo entre os participantes. As participações nos fóruns temáticos de discussão serão mensuradas qualitativamente, de acordo com critérios disponibilizados pelos tutores a distância. Essa avaliação subsidiará o acompanhamento processual das aprendizagens. O feedback da participação será dado pelo tutor da turma.

Os exercícios avaliativos serão realizados ao final de cada eixo temático. Os exercícios avaliativos serão do tipo objetivos e assíncronos, portanto, não são realizados em tempo real; os participantes terão tempo para recuperar suas anotações, fazer consultas, além de poderem realizar as tarefas ao seu tempo e disponibilidade. Logo após submeter as respostas, o participante receberá o feedback das questões, de forma a acompanhar seu desempenho.

O memorial autobiográfico é um gênero textual que busca oportunizar às pessoas documentarem as experiências vivenciadas que marcaram a sua trajetória, registrando emoções, descobertas, contrapontos, dúvidas, avanços e sucessos. O memorial é uma forma composicional bastante flexível e aberta na qual estão presentes os aspectos subjetivos do memorialista, que é ao mesmo tempo escritor, narrador e personagem de sua história. O memorial será avaliado pelo tutor da turma, de acordo com critérios previamente disponibilizados aos participantes.

2.2 PONTUAÇÕES

O resultado do processo de avaliação será expresso em um único conceito (menção) que represente a integração de todas as estratégias desenvolvidas. Para que seja aprovado no curso, o participante deverá ter, pelo menos, menção MM e 75% de presença.

A distribuição da pontuação das atividades avaliativas será apresentada a cada eixo temático.

Critérios de avaliação:

MENÇÃO	PONTUAÇÃO
SR	00 pontos ou mais de 25% de faltas
II	00 a 29 pontos
MI	30 a 49 pontos
MM	50 a 69 pontos
MS	70 a 89 pontos
SS	90 a 100 pontos

3. CERTIFICAÇÃO

Trata-se de um curso de extensão universitária, assim, o certificado de conclusão do Curso de Docência na Socioeducação será emitido pelo Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, para participantes que concluírem o curso com aproveitamento (MM, MS ou SS).

O certificado será enviado para o endereço fornecido pelo participante no ato da inscrição, no período de três a seis meses após a conclusão do curso.

4. SE ORGANIZANDO PARA COMEÇAR O CURSO

Feita a apresentação do curso e de sua estrutura geral, vamos explorar alguns aspectos que o ajudarão a ter sucesso nessa trajetória que ora iniciamos. Veja alguns elementos que o ajudarão nessa caminhada:

- Organização: planeje e organize seus estudos, reservando pelo menos 1 (uma) hora do seu dia para o curso. Esteja atento ao cronograma do curso, organizando-se para realizar as atividades no prazo previsto. Para o sucesso dessa organização, administre seu tempo de forma a acomodar todas as suas atividades rotineiras e compromissos. Lembre-se de contemplar os encontros presenciais no seu planejamento.
- Participação colaborativa: participe ativamente das atividades propostas, pois elas foram especialmente planejadas para que você alcance os objetivos do curso.

Crie uma rede de trocas e colaboração com a sua turma: partilhe ideias e notícias, debata temas relevantes, incentive a participação dos colegas.

- Questionamento: se não compreender algum conteúdo, ideia ou conceito, dialogue com o tutor e solicite esclarecimentos, não fique com dúvidas. Além disso, retorne ao livro texto sempre que julgar necessário.
- Autonomia: reflita e avalie sempre sobre suas principais conquistas e possíveis dificuldades, perguntando-se o que é relevante aprender e como você pode aprender.
- Persistência: seja persistente nos estudos. É possível que ao longo do curso você vivencie situações novas que o desafiarão a continuar.
- Exploração: explore ao máximo o ambiente virtual de aprendizagem, nele você encontrará avisos, conteúdos, vídeos, glossário, fóruns e tarefas. Explore, também, as ferramentas de comunicação disponíveis (mensagens/e-mail, fóruns, chats). Você não está sozinho! Dialogue com sua turma e com seu tutor.

FINALIZANDO

Professor (a), estamos finalizando esse Eixo inicial do Curso de Docência na Socioeducação e esperamos que as informações aqui apresentadas tenham contribuído para fortalecer seu interesse e motivação para realizá-lo.

Conforme anunciando anteriormente, o objetivo que nos orienta é o de oportunizar a professores da educação básica transformações na construção de sua identidade e na sua atuação profissional. Consoante a esse objetivo, todos os textos, as atividades de estudo e as reflexões propostas ao longo deste Livro Texto foram cuidadosamente elaborados para alcançá-lo.

Estamos convictos de que a parceria que agora iniciamos oportunizará atualização e aprofundamento teórico, conceitual e metodológico relevantes para a consolidação da atuação docente no sistema socioeducativo brasileiro.

Sucesso nessa trajetória!

EIXO II

Eu, Professor:
Identidade Profissional Docente

Módulo 1 - Conceitos e ideias acerca da identidade do professor.
Módulo 2 - Desenvolvimento de competências docentes.
Módulo 3 - Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano presentes no processo ensino-aprendizagem.

APRESENTAÇÃO

Caro (a) professor (a), bem-vindo (a) ao segundo Eixo Temático do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Socioeducação!

Neste Eixo estudaremos, em três Módulos, a construção da identidade profissional do professor, o desenvolvimento de competências docentes e as concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Esperamos que o exame de tais temáticas suscitem importantes reflexões e oportunizem produtivos avanços, dentre os quais destacamos: clareza de como as vivências pessoais e profissionais presentificam-se na constituição da identidade docente; necessidade de consolidação de uma prática profissional intencional que, orientada por ações planejadas e conscientes, potencializem a atuação docente; e compreensão de como as concepções de desenvolvimento e aprendizagem influenciam e orientam o trabalho pedagógico do professor.

Esperamos que tenha um ótimo estudo!

MÓDULO 1
Conceitos e ideias acerca da identidade do professor

Claisy Marinho-Araújo

Neste módulo vamos refletir sobre a constituição da identidade profissional do professor.

Uma identidade profissional é construída por características particulares da profissão, que a diferenciam de outras. Essas características compõem-se de uma história, de um conjunto de traços e de conhecimentos que definem, particularizam e constituem a especificidade profissional. Além disso, a identidade profissional faz com que a pessoa desenvolva um sentimento de grupo e de pertinência a ele.

Por outro lado, a identidade profissional é uma possibilidade de expressão da história de vida da pessoa, de seus valores, vontades, necessidades, crenças e projetos pessoais. Existe uma influência mútua entre as escolhas profissionais e as expectativas, desejos, pensamentos e sentimentos pessoais.

Dessa forma, ela é construída historicamente, tanto por meio das inúmeras relações de trabalho, como daquelas partilhadas na vida pessoal, estando sempre vinculada a um momento social e cultural determinados. Essa natureza dinâmica e interdependente caracteriza a identidade profissional como um processo histórico e relacional que é, ao mesmo tempo, próprio e particular, mas também plural e coletivo.

Mas por que estamos começando esse curso de aperfeiçoamento em docência na socioeducação estudando sobre a identidade profissonal do professor?

Porque tanto os contextos socioculturais nos quais nos inserimos (incluindo nossos espaços de trabalho), quanto às responsabilidades pessoais nas escolhas profissionais, representam "ingredientes-chave" para os significados próprios e pessoais que damos aos nossos investimentos na formação, nas experiências e nos rumos profissionais.

Assim, as intenções, desejos e projetos pessoais comparecem com a mesma importância que as dimensões socioculturais e históricas na constituição da identidade profissional. É por isso que se deve considerar, no cenário da formação e da atuação profissional, uma análise pautada em contingências ampliadas e, ao mesmo tempo, contextualizadas histórico-culturalmente.

A identidade profissional não prescinde, portanto, de uma permanente reconstrução da identidade pessoal: reflexões, experiências de vida, relações sociais partilhadas, especificidade do trabalho, circunstâncias, desejos e projetos, tornam-se potencializadores do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um.

A maneira como o profissional trabalha está diretamente relacionada à sua maneira de ser, às suas crenças, às suas expectativas. As escolhas profissionais acabam influenciando a vida pessoal e sendo por esta influenciada; assim, a "pessoa" e o "profissional" se constituem de forma interdependente, ao longo do tempo.

A identidade profissional é cunhada nessa relação entre trabalho e subjetividade, marcada pela construção de hábitos, posturas, crenças, habilidades, conhecimentos que tornam o trabalhador competente na busca de saídas à sua prática profissional, ainda que atue, eventualmente, de forma intuitiva e pouco intencional.

O processo de construção consciente da identidade aponta para o aprimoramento de um conjunto de conhecimentos técnicos que são constantemente necessários, além da recuperação cotidiana de outros saberes e da reinvenção de diferentes sentidos para os inúmeros desafios da prática, que exigem alternativas rápidas e eficazes. Para tal, são necessárias competências especialmente ligadas à natureza de cada prática profissional.

A história de construção da identidade profissional é, também, uma história de construção dessas competências.

Nesse módulo aprofundaremos essas ideias, para que você esteja mais seguro, consciente, competente e autônomo na consolidação da sua identidade profissional e no seu crescimento como pessoa!

Construir uma identidade profissional é construir um espaço de "estar" criticamente na profissão, mas também de "ser" consciente nesta profissão.

Veja os principais temas que estudaremos:

- Conceitos e ideias que constituem a identidade profissional do professor.
- Saberes, habilidades e competências necessários à trajetória profissional.
- Papeis, funções e responsabilidades do professor na construção da identidade profissional.

A partir do estudo e reflexão desses temas, os objetivos a serem alcançados ao final deste módulo são: identificar características da identidade profissional do professor e estabelecer relação entre o desenvolvimento da identidade profissional e a história pessoal e social do professor.

Vamos lá, professor (a)!

1. IDENTIDADE PROFISSIONAL – COMO SE CONSTITUI

O tema da identidade profissional é complexo, pois está relacionado a muitos aspectos e é influenciado tanto pela história pessoal do sujeito quanto pelo reconhecimento que a profissão tem por parte da sociedade em geral.

Mas, como essa identidade se constitui?

Vamos começar revendo um pouco dessa história.

Até os anos 1960, a formação dos professores não era trabalhada de forma orgânica e, em geral, pouco enfatizava os fundamentos teóricometodológicos da Educação. Eram enfatizados os aspectos didáticos, especialmente ligados a como dar uma boa aula, planejada com base em padrões comuns a vários contextos.

E você sabe por que isso acontecia?

Porque a docência era encarada como uma atividade que não requeria muita preparação, pois era típica de mulheres que tinham "vocação" e características próprias para cuidar de crianças (paciência, doçura). A profissão de professor era comparada a uma "missão" que necessitava mais de idealismo, abnegação, "amorização", "maternagem" do que de uma formação profissional específica.

Essa visão reduzida da profissão comprometia o valor social do professor que era, em geral, pouco prestigiado e com remuneração muito baixa.

Nos anos 1960, a formação de professores foi equiparada aos outros cursos de nível médio e passou a ocorrer nas chamadas "Escolas Normais", responsáveis pela formação de professores das séries iniciais. O antigo enfoque da "vocação para o magistério" foi sendo, aos poucos, substituído pelas exigências da formação técnica de nível médio.

No entanto, essa mudança não ajudou muito o aprofundamento na formação de professores e sua consequente valorização. E isso porque tal formação teve seus currículos carregados de fragmentação dos conhecimentos e uma preparação tecnicista e mecânica, coadunada à ideologia da época. O curso nem contemplava adequadamente os aspectos técnicos e nem os teoricometodológicos em profundidade.

Essa realidade prolongou-se até o final da década de 1980, quando passou a ser fortalecida a discussão sobre a formação de professores em nível superior. Participaram e ajudaram nessa discussão as entidades de representação dos professores, com suas lutas, pressões e conquistas. Dentre essas, podemos identificar que o nível médio constitui-se, hoje, como exigência de formação mínima aceitável para professor das séries iniciais, sendo que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, a preparação para a docência na educação básica deva ocorrer em nível superior.

Vemos, assim, que a identidade e o reconhecimento profissional do professor estão alicerçados na formação que se exige para essa profissão.

Outros fatores também contribuíram, historicamente, para a desvalorização da carreira do magistério.

Um deles foi o aumento que aconteceu nas matrículas, especialmente para as crianças de 7 a 14 anos, e que não foi acompanhado, proporcionalmente, pelos recursos públicos para a educação. Isso provocou mudanças nas atividades dos professores: atuação com um número maior de estudantes, ampliação da jornada de trabalho em outros turnos ou escolas, realização de trabalhos burocráticos junto com as atividades pedagógicas e submissão a precárias condições de trabalho (estrutura física dos prédios, dos equipamentos e dos materiais escolares).

Assim, a formação inadequada, os recursos públicos insuficientes e os baixos salários foram construindo um quadro de desvalorização e desprestígio social da profissão do magistério, contribuindo, também, para a construção de um sentimento de baixa autoestima do professor.

Foi na década de 1990, com mudanças no contexto político e econômico do país, que a questão da desvalorização do magistério ganhou proporções nacionais. Professores, políticos e dirigentes passaram a compreender a valorização profissional do professor como uma das condições básicas para garantir um padrão de qualidade da educação pública no país.

Criaram-se discussões e movimentos nacionais que se desdobraram em novas leis, originando oportunidades mais promissoras para a formação e para a carreira do magistério. Foram definidas propostas de piso salarial, assegurados recursos financeiros destinados a uma remuneração mais digna dos professores, criados novos planos de carreira e elaboradas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores.

No sentido legal, a valorização da carreira e da identidade do professor começou a ser revista.

A partir de então, vemos que a identidade e o reconhecimento profissional do professor passaram a estar alicerçados em uma formação sustentada, teórica e metodologicamente, nas contribuições contemporâneas da educação.

Mais recentemente, os professores brasileiros vêm expressando o fortalecimento de sua identidade profissional por meio dos movimentos de organização da categoria, que buscam uma nova visão das funções sociais da educação e a concretização do papel mediador do professor.

Mas, além desses aspectos que definem a identidade do professor como pertencente a uma categoria profissional, com objetivos, história e características próprias de uma profissão, outros aspectos podem complementar essa construção.

IMPORTANTE!

A construção da identidade profissional tem como base as relações existentes entre o campo específico de atuação, mas também a história pessoal e a vida social mais ampla.

É importante reconhecer que a identidade profissonal tem um sentido social e pessoal, mutuamente constitutivos e consolidados pela definição do campo de atuação e do domínio dos saberes que caracterizam essa atuação.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Vamos parar um pouco e imaginar algumas situações profissionais às quais os professores estão sujeitos como: trabalhar em vários locais para assegurar um salário razoável, trabalhar à noite e em casa durante os finais de semana, trabalhar em locais onde as condições de trabalho não são boas. Dissemos que esses também são fatores que influenciam a identidade profissional. Outros aspectos também contribuem para a construção dessa identidade.

Agora, escreva o que significa a expressão identidade profissional, no seu modo de ver e viver. Releia sua resposta.

É bem possível que a definição que você deu esteja relacionada à sua forma de trabalhar, porque a sua identidade profissional relaciona-se com a sua pessoa. E essas características acabam aparecendo, também, nos momentos da história da sua vida como professor (a).

Pense no seu trabalho cotidiano. Lembre-se do jeito como você fala, dos seus gestos; da forma como organiza seu material, sua aula, sua rotina de atividades; das suas expectativas, dos seus desejos, dos seus sentimentos. Essas características também não estão presentes na sua vida pessoal?

Fica claro que não podemos separar a "pessoa" que você é do profissinonal "professor", não é mesmo? Isto porque a forma como o professor ensina é influenciada por sua história de vida, seus valores, vontades, necessidades, crenças, ideologias e seus projetos pessoais. As escolhas profissionais acabam influenciando a vida pessoal e vice-versa. Assim, podemos concluir que a maneira como o professor trabalha está diretamente relacionada à sua maneira de ser.

Vamos, então, voltar à pergunta do começo deste módulo: como se constitui a identidade profissional do professor?

Vimos que uma "identidade profissional" é construída por caraterísticas particulares de uma profissão que a diferenciam de outras. No caso da docência, entendemos como a história da valorização do magistério influencia essas características profissionais.

Em relação ao professor, a identidade profissional vai expressar como ele vive e entende o mundo e sua história no contexto do seu trabalho pedagógico. Por isso, temos que considerar o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional (a "pessoa" e o "professor") se construindo de forma interdependente ao longo do tempo.

É por isso que se diz que a identidade profissional é construída historicamente, por meio das inúmeras relações sociais que se compartilha, tanto no trabalho quanto na vida pessoal.

Viver essa identidade é participar das diversas atividades desenvolvidas pelo grupo nas relações de trabalho e no cotidiano da sala de aula.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Pense um pouco sobre o que estudamos até aqui. Lembre-se da sua história como professor (a). Descreva como você começou sua profissão, quem o incentivou ou não, onde e como foram as primeiras aulas e outros fatos que ache interessante.

Percebemos que a identidade profissional não é um produto pronto, obtido após um curso ou por meio de um diploma. Essa identidade profissional é um processo que se constrói historicamente, por meio de lutas, desafios, conquistas que estão constantemente presentes na profissão.

Mas é preciso ter consciência desse processo de construção.

Já vimos que a identidade profissional inclui o sentimento de ser um profissional e de pertencer a um grupo. Mas é preciso, também, ter consciência das ideias, das crenças, dos valores, das repercussões que tem essa identidade profissional, porque ela não está isolada das concepções que explicam o exercício profissional.

Como a identidade profissional é construída historicamente, vinculada a uma época e a um local determinados, algumas concepções sobre "ser professor" acabam influenciando a realização do trabalho pedagógico.

Estudamos aqui que, durante algum tempo, predominaram algumas compreensões equivocadas que tentavam explicar essa identidade do professor. Essas concepções relacionavam o magistério a uma "vocação" ou a um tipo de "maternagem".

Como "vocação", a pessoa se tornava professor por causa de "dons naturais" ou "características herdadas" de familiares, que geralmente relacionavam-se ao ato isolado de dar aula ou de cuidar de crianças, muitas vezes com ênfase disciplinar.

Assim também se explicavam as escolhas por ser professor porque caracterizavam algum tipo de "maternagem", uma facilidade para cuidados infantis ou para o desenvolvimento de características femininas maternais.

Já a visão "sacerdotal" encarava o magistério como uma missão a ser cumprida, quase assistencialista, uma tarefa amorosa de entrega e doação, a ser realizada a despeito de qualquer dificuldade que surgisse e sem esperar retorno equivalente.

Essas concepções não vinculavam a identidade de professor a uma categoria e a uma escolha profissional com aprofundamentos teóricos, metodológicos, legais e práticos.

No entanto, é certo que a identidade profissional do professor está relacionada à especificidade do seu trabalho, que é também influenciada pelos fatores sociais.

IMPORTANTE!

A identidade profissional é plural. Ela é um processo próprio e particular, mas também coletivo, porque é historicamente construído nas múltiplas relações de trabalho com o grupo.

Ultrapassando, então, aquela visão vocacional e assistencialista da profissão docente, as concepções atuais defendem uma identidade profissional crítica, ativamente transformadora das condições sociais e de trabalho, que busca aperfeiçoamento constante, que se articula coletivamente, que defende a realização profissional e uma carreira laboral digna.

O processo de construção da identidade profissional do professor deve promover a conscientização de que é preciso ser um profissional atuante e participativo, buscando valorizar seu trabalho e sua trajetória.

RESUMINDO

A maneira de ensinar está sempre cruzando com a maneira de ser e, ambas, mostram tanto a trajetória de vida pessoal quanto o significado que se dá à identidade profissional. Assim, a história pessoal da vida do professor permite ver e entender como a trajetória de trabalho foi construída.

2. COMO DESENVOLVER A IDENTIDADE PROFISSIONAL

Bom, vimos até aqui como a construção da identidade profissional está estreitamente relacionada à história de vida, às relações sociais que são partilhadas pelo professor e à especificidade do trabalho pedagógico. Essa identidade profissional envolve um processo histórico, que é pessoal e coletivo, e que aponta para um conjunto de conhecimentos que são necessários para exercer essa profissão.

Ser professor é ter domínio de conhecimentos específicos e, também, recuperar cotidianamente outros saberes, reinventando diferentes sentidos para as novidades, imprevistos e desafios que surgem na sala de aula.

E, para isso, são necessárias competências especialmente ligadas à prática pedagógica. A história de construção da identidade profissional é também uma história de construção dessas competências.

Podemos concluir que, para exercitar as competências necessárias à resolução dos problemas comuns no cotidiano pedagógico, é indispensável mobilizar conhecimentos, mas também os saberes da experiência de vida; afetos, escolhas éticas, ideológicas, políticas, educacionais; características pessoais e outros tantos aspectos intersubjetivos que são acrescidos, modificados, incorporados a partir das relações interpessoais que partilhamos.

Na formação, e também na prática docente, o professor vai constituindo um conjunto de conhecimentos e saberes que lhe possibilitam atuar em sala de aula. Mas sua identidade profissional não se compõe, apenas, desse conjunto de conhecimentos e de sua aplicação ou transmissão aos estudantes.

O professor vai transformando esses saberes na medida em que domina certos conteúdos técnicos, científicos ou pedagógicos. Vai também ressignificando-os a partir de suas escolhas ideológicas, suas crenças, suas convicções. Com isso, ele vai compreendendo como e quando fazer uso desses conhecimentos, ao relacioná-los com sua prática pedagógica e com a realidade social e cultural em que vive. Dessa forma, o professor vai constituindo novas habilidades para a docência. Além disso, o professor já possui saberes e competências que o ajudam a criar novas formas de trabalhar, coerentes com as situações e os desafios que ocorrem.

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

Pense, professor (a), em alguns saberes e habilidades que você tem. Relate como esses saberes e habilidades foram construídos ao longo de sua prática de ensino.

Pois é, professor (a), veja como ao longo de sua trajetória profissional você vai desenvolvendo competências profissionais que ajudam a construir uma identidade profissional coerente.

De modo geral, o professor vai transformando esse conjunto de saberes na medida em que, durante sua atuação profissional, planeja, executa e avalia suas práticas pedagógicas. Dessa forma, ele também vai exercendo um papel muito importante na mediação entre o currículo, a escola e as relações aí estabelecidas.

Essas transformações, que vão se manifestando também na sua forma de pensar, agir e ensinar, dão origem a novas competências que o auxiliam a mobilizar e articular recursos para tomadas de decisões e encaminhamentos.

E, desse jeito, na ação educativa, o professor vai transformando os saberes em conhecimentos que possam ser ensinados ao estudante, de modo que ele compreenda e internalize esses ensinamentos nos vários momentos de sua vida.

Ao fazer isso, o professor está incorporando seus vários saberes e competências a sua prática docente e à sua identidade profissional.

IMPORTANTE!

A identidade profissional é um processo histórico que articula experiências pessoais com saberes técnicos, habilidades interpessoais, conhecimentos práticos e competências diversificadas.

O professor deve ser um criador e inventor da sua identidade profissional, de modo consciente e intencional, assumindo a sua profissão como um processo dinâmico, histórico e continuado.

E é por isso, professor (a), que a profissionalização da docência deve se caracterizar pela construção de uma identidade profissional unitária e articulada, que esteja embasada tanto pela formação inicial quanto pela formação continuada, buscando sempre uma forte interdependência entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa.

PARA RELEMBRAR

Professor (a), vamos relembrar os principais assuntos que estudamos nesse módulo:

- Vimos os aspectos que constituem a identidade profissional e a importância da história pessoal, das relações sociais e das práticas docentes na construção dessa identidade.
- Estudamos a importância de se ter consciência das concepções que explicam a identidade profissional e que esta é plural, pois é um processo próprio e particular, mas também coletivo, historicamente construído nas múltiplas relações de trabalho com o grupo.
- Entendemos que a identidade profissional é um processo histórico que articula experiências pessoais com saberes técnicos, habilidades interpessoais, conhecimentos práticos e competências pedagógicas.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

FUNDESCOLA/SEED/MEC. Coleção Magistério. PROFORMAÇÃO: Guias de Estudo. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 2000.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, nº 2, p. 03-11, 2002. Disponível em www.senac.com.br

LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLANTAMURA, V. Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. Boletim Técnico do SENAC, v. 28, nº 02, maio/agosto 2002. Disponível em www.senac.com.br.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? Em Françoise Ropé & Lucie Tanguy (Orgs.), Saberes e competências – O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

MÓDULO 2
Desenvolvimento de Competências Docentes

Claisy Marinho-Araújo

Atualmente, os estudos educacionais vêm considerando o professor como importante mediador entre o ensino e os avanços que as aprendizagens podem oportunizar ao desenvolvimento dos estudantes. A formação docente, tanto inicial como continuada, deve apresentar contribuições à prática docente para que o professor construa sua autonomia profissional, de forma competente e consciente.

Para isso, é fundamental o desenvolvimento de uma postura investigativa para acompanhar o processo de aprendizagem e nele intervir. Preparar-se para esse papel é hoje uma forte exigência do trabalho docente, que requer uma permanente e sistemática atualização profissional. Essa atualização deve permitir o desenvolvimento de novos saberes advindos da produção de conhecimento e da divulgação cada vez mais rápida desse conhecimento.

Assim, é esperado que uma das principais orientações da formação docente seja o desenvolvimento de competências, saberes, habilidades e conhecimentos de modo geral.

No entanto, a autonomia e a responsabilidade para o desenvolvimento de ações profissionais mais amplas, competentes e atualizadas não são construídas sem uma intencionalidade por parte do sujeito e dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação.

Este texto se propõe ao estudo do desenvolvimento das competências que caracterizam a prática docente na escola e na sala de aula. Veja os principais temas que estudaremos:

- Conceituação de competências.
- Intencionalidade e o desenvolvimento de competências.
- Abordagem de competências e a prática docente.

Assim os principais objetivos dos nossos estudos serão:

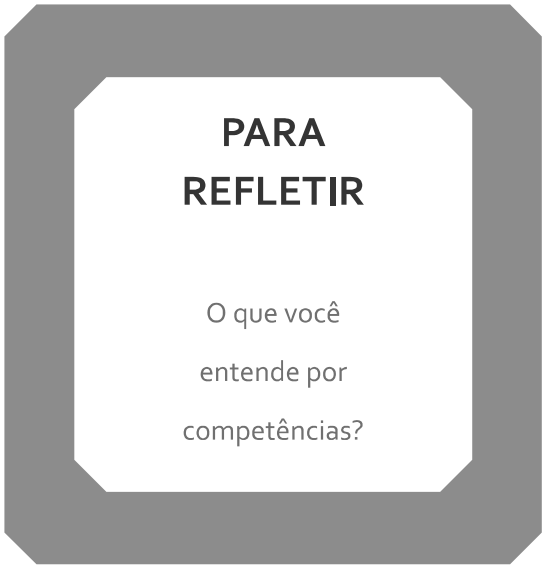
- Identificar o conceito de competências e sua diferenciação com outros termos.
- Incentivar o desenvolvimento proativo e consciente de competências profissionais na prática profissional.

Professor (a), vamos começar?

1. CONCEITUANDO COMPETÊNCIAS

A abordagem de competências vem sendo muito utilizada atualmente, especialmente a partir de sua incorporação nas Diretrizes Curriculares Nacionais de todos os cursos de graduação no país; no entanto, nem sempre há uma compreensão consistente para seu uso adequado.

Para utilizar a abordagem de competências em práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva autônoma e intencional, é preciso contextualizar e ampliar o conceito de competência, que é complexo e possui múltiplas dimensões.



Atualmente, estudos e pesquisas vêm definindo competência como uma capacidade de agir reflexiva e eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em um conjunto articulado e dinâmico de conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, atitudes e posturas.

A competência requer a identificação e a mobilização reflexiva de recursos (habilidades, saberes, conhecimentos, comportamentos, potencialidades, afetos, desejos, esquemas mentais, posturas e outros processos psicológicos) diante de uma situação-problema, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao seu enfrentamento.

Essa ação reflexiva deverá ser articulada aos pontos críticos identificados e ser transferível para outra qualquer situação, que não somente àquela a qual se destinou originalmente.

Assim, ser competente diante de uma situação-problema caracteriza-se por:

- Mobilizar comportamentos, emoções e demais recursos disponíveis (conhecimentos, saberes, habilidades, posturas);
- Articular tais recursos aos pontos críticos de cada situação vivenciada;
- Tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação.

RESUMINDO

Para ser competente, diante de um desafio, é preciso:

- Identificar os pontos importantes do contexto e da situação.
- Mobilizar diferentes recursos pessoais e relacionais.
- Organizar conhecimentos, habilidades, saberes, crenças, afetos, desejos, escolhas, características pessoais e interpessoais.
- Selecionar, ampliar, integrar e complementar esses recursos na mobilização e enfrentamento da situação-problema específica.
- Perceber, organizar, selecionar e mobilizar inúmeros desses variados recursos, pessoais e de contexto para resolver problemas por meio de ações contextualizadas e relacionais.
- Usar tais recursos em uma determinada ação buscando o encaminhamento ou a solução mais adequados.

Mas, para desenvolver competências é preciso tempo!

É no processo temporal de construção de competências que o profissional vai internalizando, progressivamente, os conhecimentos necessários à realização da sua atividade laboral; que ele ressignifica crenças, representações e certezas sobre sua prática; que ele amálgama habilidades, saberes e experiências nas contradições, dilemas e tensões oriundos das diversas fontes que diversificam, historicamente, o próprio desenvolvimento humano em condições de trabalho.

É por isso que se diz que uma das características do desenvolvimento de competências, como estamos estudando aqui, é a temporalidade.

Professor (a), a construção de competências é um processo histórico porque requer apropriação e integração progressivas de recursos, conhecimentos, saberes além das possíveis transformações de crenças, representações, valores.

A consolidação das competências à nossa trajetória profissional pressupõe uma ressignificação dinâmica das inúmeras situações que vivenciamos durante nosso desenvolvimento, no interjogo das relações sociais partilhadas. Assim, trabalhar competências é prever processos de continuidade e também de rupturas, transformando-se complementarmente, em função das inúmeras situações que vivenciamos.

IMPORTANTE!

A construção de competências requer tempo para que sejam mobilizados e transformados os conhecimentos, os saberes, as experiências, as habilidades, as crenças, os valores.

É bastante útil e necessário, principalmente diante das angústias e "urgências" tão presentes na realidade escolar, que os processos de ensino e de aprendizagem oportunizem o exercício da lucidez, da reflexão, da análise, do questionamento em busca da construção de competências.

Mobilizar e exercitar competências necessárias para a resolução dos problemas profissionais é:

- Articular, de forma intencional e planejada, os conhecimentos formais às habilidades e saberes;
- Incorporar conhecimentos, habilidades e saberes à atuação profissional;
- Compreender como e quando utilizá-los.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

No nosso cotidiano é comum vermos professores improvisando sua atuação docente, principalmente diante de situações imprevisíveis, inusitadas e até urgentes ou emergenciais. Algumas soluções encontradas nessas circunstâncias até dão certo, não é professor (a)? Mas o estudo das competências nos ensina que devemos buscar, com intencionalidade, transformar esses saberes da experiência em competências que possam nos instrumentalizar para outras inúmeras situações e desafios.

Você já tinha pensado nisso? Consegue se lembrar de alguns exemplos da sua prática em que você foi levado a agir mais pelo improviso do que pela intencionalidade? Registre algumas situações que você vivenciou.

A competência se constitui na possibilidade de ampliação, de integração e de complementação dos diversos recursos (conhecimentos, habilidades, saberes), a partir do valor de uso que eles possam apresentar em uma determinada ação.

É importante mobilizar esses elementos em muitos contextos e relações e a partir de inúmeras intenções diferentes. A competência, assim, pode tornar-se transversal, sendo possível sua utilização em situações semelhantes, porém não idênticas.

IMPORTANTE!

Desenvolver competências é ir em busca da articulação de recursos e conhecimentos de forma lúcida e intencional.

2. A INTENCIONALIDADE E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Nas práticas educativas é importante conhecer estratégias que favoreçam a transposição dos conhecimentos e habilidades para as situações da prática, alargando a identidade profissional e promovendo o desenvolvimento de competências.

Para isso, é preciso exercitar uma reflexão intencional sobre a realidade e sobre a demanda que se apresenta.

É necessário, ainda, desenvolver a capacidade de observação adequada à compreensão dessa realidade, "sensibilizando o olhar", para que seja possível contemplar, ao mesmo tempo, tanto aspectos amplos e abrangentes como nuances específicas e únicas.

IMPORTANTE!

Mobilizar conhecimentos, habilidades, saberes e demais recursos internos e externos, acrescentando a eles o seu valor de uso, requer um aprendizado intencionalmente planejado.

A questão da intencionalidade na ação, que caracteriza o desenvolvimento de competências, deve ser buscada cotidianamente pelo profissional, tanto no aprofundamento teórico, quanto nas decisões operacionais.

A ação intuitiva puramente (entendida como uma ação sem intencionalidade, mecanizada, repetitiva) é consequência de um "ativismo" que se cristaliza nas práticas profissionais, tornando os trabalhadores reféns de escolhas improvisadas e, nem sempre, eficazes.

Mesmo que a realidade origine situações inusitadas, novas e pouco definidas ou estruturadas, exigindo numerosas e variadas tomadas de decisões, não se pode buscar desenvolver competências a partir da urgência desse "ativismo".

Por outro lado, é importante considerar que uma ação intuitiva não pode ser totalmente afastada de uma prática profissional. Há momentos em que é importante improvisar, introduzir novas regras, redefinir normas, libertar-se das rotinas, reinventar procedimentos, ignorar a previsibilidade, duvidar das "certezas teóricas", surpreender-se nas emoções.

IMPORTANTE!

Evitar a urgência perene, precipitada, impulsiva, que não oferece tempo para pensar e ponderar, pode ser o início de uma prática intencional pautada em análise, planejamento e reflexão sobre a ação a ser desenvolvida, mesmo que diante de situações complexas, singulares e até "urgentes".

A diferença entre uma prática puramente intuitiva ou mecanizada e a ação reflexiva está em se ter clareza da utilização desses processos visando, intencionalmente, objetivos e metas definidas e planejadas.

E essa clareza e lucidez não ocorrem de forma "natural": exigem conscientização e um constante desenvolvimento e aprendizado. Estar alerta para a mobilização de recursos, desejos e inúmeros processos identitários é desenvolver a lucidez como uma competência profissional, buscando intencionalidade e reflexão.

Agir com lucidez e intencionalidade pode fazer com que o profissional, na sua prática, evite, por exemplo, repetir erros, arrepender-se do que não disse ou não fez em determinada circunstância – e transformá-las, reconstruindo a si e às suas escolhas nas situações, ações ou relações futuras.

Lembre-se, professor (a), uma competência não se define em termos de prontidão para o desempenho de uma ação, mas constrói-se no cotidiano, nas situações do dia-a-dia, que exigem dos professores e educadores a identificação dos conhecimentos pertinentes e a mobilização de seus recursos, configurados em uma postura ativa e eficaz diante dos desafios ou problemas.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Professor (a), apresente duas situações pedagógicas e as relacione aos conhecimentos pertinentes e aos recursos a serem mobilizados para uma atuação profissional reflexiva e com intencionalidade. O quadro abaixo pode ajudá-lo a organizar as ideias.

AÇÕES	COMPETÊNCIAS

É, professor (a), você deve estar vendo que optar por desenvolver competências na sua trajetória pessoal e profissional, por meio de uma postura reflexiva, não é tarefa fácil.

Uma das alternativas para o fortalecimento dessa postura lúcida, reflexiva e intencional é a criação de espaços coletivos de interlocução entre os profissionais, de tal forma que seja possível planejar momentos para:

- Compartilhar as análises coletivas sobre as situações práticas;
- Conhecer as diversas formas como cada um decide e reage diante das demandas;
- Refletir e construir coletivamente estratégias para o alcance de metas comuns;
- Oportunizar, pela interlocução, a circulação de sentidos e afetos.

Em muitas circunstâncias, ações que parecem cristalizadas institucionalmente podem ser revisitadas a partir de uma atuação relacional, pautada em trocas, em descobertas, em ressignificação de histórias pessoais e coletivas, na partilha de projetos, no enfrentamento de afetos, gostos e preferências.

IMPORTANTE!

Trabalhar a intencionalidade na construção de uma postura reflexiva é disponibilizar-se, abrir-se e conduzir-se, com autonomia e responsabilidade, a uma "consciência reflexiva".

O fato de "pensarmos" constantemente nas nossas ações, de refletirmos (durante ou depois) nas inúmeras atividades que desenvolvemos, não nos fornece, de forma automática, a competência de uma "prática reflexiva". É preciso desenvolver uma "competência de análise" que nos habilite, constantemente, a uma reflexão intencional sobre a realidade.

Para articular a "competência da análise" a um trabalho de conscientização sobre si mesmo e sua ação profissional, é importante que o professor desenvolva, também, competências e saberes novos ou mais aprofundados. Esse desenvolvimento será possível nos espaços relacionais e interativos que favoreçam métodos, posturas, atitudes, saberes, habilidades necessárias ao embasamento de formações profissionais mais globais.

Os deslizes, as inseguranças, os fracassos, as vitórias, a conquista de novos saberes e conhecimentos, as emoções, as tensões, o desânimo, as pequenas alegrias, podem constituir-se em elementos de reflexão e análise coletivos, descaracterizando "culpas individuais" e objetivando a construção de metas corresponsáveis para o desenvolvimento tanto de "competências individuais" quanto de "competências coletivas".

Nesse processo de tomada de consciência é importante se "escutar", se "perceber", se "acolher" e não ignorar tudo o que possa permitir saber um pouco mais sobre si mesmo. Não podemos esquecer que esse "encontrar-se" constantemente consigo pode facilitar o contato com resistências, esquecimentos, defesas, angústias, emoções, problemas não-resolvidos.

Trabalhar pela superação dessas experiências pressupõe cuidados, precauções e uma ética que oriente uma permanente avaliação e revisão dos métodos e mecanismos utilizados para favorecer a tomada de consciência.

Os caminhos da conscientização não são fáceis de trilhar, especialmente se o enfrentamos sozinhos!

É importante que o professor busque, ao mesmo tempo, a construção de uma trajetória pessoal e personalizada de competências profissionais e, em outra direção, a consolidação de uma rede de formação de competências.

Essas dimensões se tecem, intercruzam e se definem nas opções pessoais e nas demandas institucionais de cada profissional em cada local de trabalho. São processos, antes de tudo, construídos com tempos, espaços e histórias influenciados pelas "urgências", mas também pela ruptura dos "continuísmos" catalisadores de paralisias, pela superação constante dos desafios múltiplos e prementes.

Exercitar competências necessárias para a resolução dos problemas profissionais é articular, de forma intencional e planejada, os conhecimentos formais às habilidades, saberes e experiências, incorporando-os à sua atuação e ao seu processo identitário profissional, compreendendo como e quando utilizá-los.

Desenvolver competências é, portanto, ir em busca da articulação dessas ferramentas, de forma lúcida e intencional.

IMPORTANTE!

O desenvolvimento da identidade de qualquer categoria profissional é um processo de longo prazo, pois envolve a construção tanto de uma história profissional, articulada às características pessoais e às especificidades profissionais, quanto de competências que permitam considerar e articular teorias, métodos e experiências diante da identificação de um problema e da necessidade de solucioná-lo.

3. DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE

Não há dois professores que ensinem do mesmo modo, mesmo que estejam ensinando a mesma disciplina, não é verdade?

E isso acontece porque os limites e desafios da prática cotidiana fazem com que cada um construa competências diferentes, adequadas à situação, mas também próprias às características de cada um.

É assim que o professor desenvolve alguns gestos, estilos, posturas que lhe permitem perceber, entender, improvisar, responder e vencer os desafios.

O professor vai construindo suas competências por meio do embate de forças, motivações e interesses diferentes que estão presentes na sua vida que ora se chocam, ora se harmonizam, mas que expressam e caracterizam sua identidade profissional.

E essas competências fazem parte de um todo complexo composto desde habilidades técnicas até as características de relacionamento interpessoal. Assim, cada profissional passa a construir o seu perfil e a sua identidade profissional que não são meramente técnicos, mas que possuem uma natureza crítica, afetiva, ética, estética, reflexiva.

Compor esse perfil é buscar, no seu desenvolvimento humano, construir também as competências profissionais como meta de uma educação continuada. Um desafio a ser vencido no fazer docente é elaborar, nos processos de ensino, orientações consistentes que proporcionem, aos estudantes, a internalização contextualizada dos conceitos e teorias, de modo a transformar seu desenvolvimento. Mas também renovar a prática pedagógica e revigorar a identidade profissional pelo dinâmico e atualizado desenvolvimento como pessoa.

Acreditamos, professor (a), que é importante desenvolver competências específicas ao chamado de sua identidade no contexto educacional, construindo ou atualizando essas competências no exercício de suas tarefas e atividades profissionais, considerando a diversidade desse contexto.

É bastante útil e necessário, principalmente diante das angústias e "urgências" tão presentes na realidade escolar, que os processos de ensino e de aprendizagem oportunizem o exercício da lucidez, da reflexão, da análise, do questionamento em busca da construção de competências.

PARA REFLETIR

O cotidiano da sala de aula está cheio de desafios que exigem o desenvolvimento de inúmeras competências. Partindo desta reflexão, indique duas competências que você precisou desenvolver para melhor relacionar-se com seus alunos e duas competências que ainda precisa desenvolver para melhorar sua relação com eles.

Dá para perceber que, nas atividades pedagógicas diárias, o professor lida com diferentes níveis de saberes para planejar, orientar e executar seu trabalho. Ele constitui, assim, uma identidade profissional baseada em um saber docente. E esse saber docente está sempre relacionado a diversos "saberes", provenientes de muitas fontes. Os estudiosos chamam esse conjunto de "saberes" de um "saber plural", que o professor estará desenvolvendo ao construir sua identidade profissional.

Esse saber plural é constituído, então, por outros conhecimentos:

- Os conhecimentos específicos da área que leciona, que formam um conjunto de fundamentos conceituais, teóricos e metodológicos;
- Os saberes pedagógicos que envolvem a forma de organizar os objetivos pedagógicos, de preparar os conteúdos e de escolher os métodos e os materiais de ensino;
- Os saberes técnicos, que estão relacionados com a atividade educativa cotidiana sobre os processos de aprendizagem e as formas de ensinar;
- Os saberes práticos, que surgem da experiência cotidiana do professor.

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

Relate uma atividade trabalhada em sala na qual você articulou esses saberes.

ATIVIDADE	CONHECIMENTOS E SABERES (pedagógicos, técnicos, práticos)

Desenvolver competências é comprometer-se com a construção de um perfil profissional que favoreça a integração de características práticas e reflexivas, capazes de sustentar ações competentes diante de diversas situações profissionais.

Mobilizar competências requer orientação e ressignificação de ações, considerando as diversas formas como estas ações ocorrem, mas também a singularidade de cada situação a ser enfrentada.

É importante que se busque a construção tanto de uma trajetória pessoal e personalizada de competências profissionais quanto de uma rede de formação permanente de competências profissionais nos diversos atores educacionais.

A maioria de nossas ações é regida por um conjunto de recursos. É a "orquestração desses recursos" que propiciará o desenvolvimento de uma competência. Nesse processo de "orquestração" dos recursos em prol do desenvolvimento de competências é preciso construir um amplo repertório de procedimentos que considere diferentes formas de saberes (acadê-

IMPORTANTE!

A competência ultrapassa os saberes e conhecimentos, mas não se constitui sem eles. O desenvolvimento de competências é função dos processos sociais e produtivos que, por seu movimento e complexidade, provocam as mudanças. Assim, pode-se considerar como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências o trabalho e a prática social produtiva em sua forte dimensão educativa.

micos, especializados, práticos, da experiência), algumas normas, regras e técnicas próprias da profissão. Mas também é necessária uma capacidade de autonomia que leve o professor a exercitar escolhas e julgamentos profissionais de forma mais segura e clara.

Esses diversos conhecimentos e saberes caracterizam as competências em técnicas e transversais.

As competências técnicas consistem no conjunto de conceitos, metodologias, conhecimentos formais, conteúdos acadêmicos que compõem um vasto repertório de comportamentos e ações profissionais.

Essas competências podem relacionar-se ao ensino e à aprendizagem, como:

- Dominar teorias, conceitos básicos das áreas de conhecimento específico e as relações entre eles, em uma perspectiva atualizada e interdisciplinar;
- Identificar e analisar os resultados e o significado pedagógico da avaliação, como parte integrante do processo educacional;
- Construir instrumentos adequados a cada objetivo e modalidade de avaliação, buscando estabelecer, na escola, uma cultura de sucesso na avaliação, integrada ao processo de ensino e aprendizagem;
- Organizar e retomar as aprendizagens não ocorridas;
- Conhecer áreas de didática, metodologia, técnicas de ensino;
- Planejar situações de aprendizagem efetiva e de qualidade, mobilizando interesses, experiências e conceitos prévios dos estudantes, considerando sua realidade cultural, expectativas e maneira de aprender, além de mobilizá-los a construir novos conhecimentos e competências, estimulando a participação e respeitando diferentes pontos de vista;
- Ampliar os conhecimentos sobre o projeto pedagógico da escola e a participação em oportunidades de gestão coletiva.

As competências transversais caracterizam-se por um conjunto diversificado de recursos pessoais, socioafetivos, éticos, estéticos mobilizados com intencionalidade no exercício profissional, visando à resolução de uma determinada situação-problema. Elas são comuns a diferentes profissões/atividades profissionais.

São exemplos de competências transversais:

- Ter flexibilidade em suas posições teóricas e práticas;
- Ser persistente e perseverante nas ações planejadas;
- Ter pensamento crítico e reflexivo;
- Ser proativo, autônomo, otimista;
- Apresentar facilidade para trabalhar em equipe, acolhendo e respeitando a diversidade e as diferenças;
- Buscar um bom relacionamento interpessoal;

- Ter responsabilidade pelas escolhas feitas e por suas consequências;
- Ser comprometido com uma atuação cidadã e de responsabilidade socioambiental;
- Ser comprometido com ações éticas;
- Desenvolver padrões estéticos nas ações e relações, expressando criatividade e autenticidade;
- Estimular o diálogo entre estéticas particulares e estéticas coletivas;
- Combater preconceitos gerados por preferências ou indiferenças diante de pessoas, relações ou situações.

Além da caracterização em competências técnicas e transversais, as competências podem classificar-se em individuais e coletivas em função da situação na qual ocorrem: uma competência pode ser produzida pelo indivíduo ou pelo coletivo, considerando a mobilização da ação de determinados saberes, combinados de modo específico, em função dos contextos, das situações e das relações.

As competências individuais são produzidas e mobilizadas pelo sujeito, ainda que em interação com as pessoas ou com as características físicas da situação. As competências individuais fornecem sustentação às competências coletivas.

As competências coletivas são as que ocorrem com o objetivo de colaboração na interação interpessoal. Elas passam a ser consideradas competências compartilhadas na medida em que os indivíduos as socializam, transmitindo-as ao outro por demonstração ou explicação. As competências coletivas ocorrem, portanto, com o objetivo de cooperação coletiva e são desenvolvidas por uma equipe ou uma rede profissional.

Caracterizar a competência, e especialmente a competência profissional, nessas dimensões, significa incorporar à história do desenvolvimento pessoal, mas também às construções coletivas a consolidação de um processo identitário configurado, principalmente, na situação de trabalho.

Desenvolver o trabalho por competências nessa perspectiva ampliada significa considerar fundamentalmente o desenvolvimento psicológico humano como foco principal da ação.

A subjetividade e a intersubjetividade a serem mobilizadas tornam-se conteúdos simbólicos diferenciados que, pela mediação intencional de uma ação reflexiva, serão transformados em novas práticas e atividades diversificadas. Esse processo fundamenta uma complexa teia relacional que impacta e amplia o desenvolvimento pessoal.

A concepção de competência, assim revisitada no âmbito do desenvolvimento psicológico humano, aproxima-se de uma perspectiva mais ampliada, na medida em que busca a construção e a mobilização não só de "conhecimentos, habilidades, atitudes", em uma dimensão técnica especializada, mas também de comunicação, afetos, valores, estéticas, nas relações sociais contextualizadas na dimensão histórico-cultural.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

ESTÊVÃO, C. V. Ideologia e Gestão das Competências. Revista Teoria e Prática, v. 6, n.º 13, p. 317-328, 2003.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, nº 08, p. 37-48, 2009. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, nº 2, p. 03-11, 2002. Disponível em www.senac.com.br

LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências. Boletim Academia Paulista de Psicologia, ano XXV, nº. 2/05, p. 73-85, 2005.

PLANTAMURA, V. Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. Boletim Técnico do SENAC, v. 28, nº 02, maio/agosto 2002. Disponível em www.senac.com.br.

RIOS, T. A. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2006.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? Em Françoise Ropé & Lucie Tanguy (Orgs.), Saberes e competências – O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZARIFIAN, P. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

MÓDULO 3

Concepções Psicológicas sobre o Desenvolvimento Humano presentes no processo ensino-aprendizagem

Claisy Marinho-Araújo

Nesse módulo, iremos conversar sobre alguns temas que a Psicologia estuda e a relação que eles têm com a Educação, influenciando sua prática como professor (a). Você verá que esses pontos de articulação poderão ajudá-lo a compreender melhor como as pessoas aprendem e se desenvolvem e, assim, trabalhar sua ação cotidiana de forma mais consciente para potencializar esses processos.

Um dos temas que estudaremos refere-se às concepções psicológicas que influenciam a forma como os professores entendem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus estudantes e como, a partir dessa compreensão, planejam suas aulas e as avaliações.

Ao aprofundar conhecimentos acerca das concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, estaremos atentos às suas influências no nosso trabalho na sala de aula e às possibilidades de utilizar esses conhecimentos no planejamento de novas estratégias de ensino e de aprendizagem.

Acreditamos que, depois de estudar esse Módulo, você terá mais conhecimentos para elaborar, com segurança, metodologias de ensino que sejam efetivas para seus estudantes.

Veja os principais temas que estudaremos:

- Concepções psicológicas sobre desenvolvimento e aprendizagem e suas repercussões na escola.
- Ideias e concepções distorcidas ou inadequadas de desenvolvimento e de aprendizagem, nem sempre percebidas no contexto escolar.

Objetivos que queremos alcançar no final desse Módulo:

- Distinguir concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano presentes no processo ensino-aprendizagem.
- Identificar as influências e implicações das concepções de desenvolvimento e aprendizagem no trabalho pedagógico.

1. COMO AS PESSOAS SE DESENVOLVEM E COMO APRENDEM?

Muitos professores relatam apreensão com as situações imprevisíveis, novas e que levam à "perda de controle" no cotidiano da sala de aula. O medo de escolher um caminho não muito adequado, de dar uma resposta equivocada, de tomar uma decisão injusta, de agir impetuosamente gera muita insegurança quanto ao que fazer nessas horas.

E, como já vimos, na maioria das vezes, acabamos agindo de forma intuitiva para resolver esses problemas. Mas, ao fazermos isso, estamos, na verdade, apenas dando soluções temporárias para a situação.

Entendemos que precisamos criar e exercitar competências para não nos guiarmos apenas por recursos intuitivos, mas por processos e situações didáticas voltados para o ensino e a aprendizagem, que sejam intencionalmente planejados, organizados e sistematizados, com a finalidade de promover transformações e avanços no desenvolvimento dos estudantes.

Para ter mais lucidez sobre essa ação pedagógica intencional e sobre a melhor forma de selecionar e utilizar conteúdos e metodologias que possibilitem mudanças no cotidiano da escola, precisamos ter clareza sobre como as pessoas se desenvolvem a partir do que aprendem. Por isso, consideramos importante conhecer as explicações psicológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos nossos estudantes (e também dos professores como nós!), que estão implícitas nas práticas escolares. Essas explicações, baseadas em teorias e em práticas, vão consolidando, historicamente, as concepções que vamos criando sobre desenvolvimento, aprendizagem, ensino, avaliação, etc.

E o que são as concepções que orientam a atividade educativa e que vão fazendo parte dos nossos saberes psicoeducacionais? Como identificar essas concepções nos conteúdos, métodos e técnicas que escolhemos? Como perceber essas concepções na forma como nos relacionamos com nossos estudantes?

Bem, professor (a), vamos começar entendendo o que são concepções. Mas, antes, reflita.

PARA REFLETIR

Para você, o que são concepções?

Todos nós temos uma ideia de como nos desenvolvemos e de como aprendemos sobre os objetos, sobre o mundo e sobre nós mesmos, não é?

Podemos dizer que todos temos uma compreensão do que seja o ser humano e de como ele se constitui, assim como temos uma compreensão do mundo em que vivemos, da realidade e dos fenômenos que nos cercam. Essas compreensões constroem uma visão de ser humano e uma visão de mundo, que são formas de ver e entender as pessoas e o nosso contexto.

IMPORTANTE!

Visão de ser humano: compreensão de como as pessoas são, porque se desenvolvem e do que precisam para estar no mundo. Visão de mundo: compreensão da realidade que nos cerca e de como a sociedade funciona.

Essas visões também podem ser chamadas de concepções sobre o ser humano, o mundo, a sociedade, as relações sociais. As concepções estão presentes na nossa maneira de viver, de organizar nosso cotidiano, de buscar nossos ideais, de construir nossas crenças, de trabalhar.

IMPORTANTE!

Concepções são formas de compreender as pessoas e o mundo. São ideias, pontos de vista e opiniões sobre nós mesmos e sobre a nossa realidade.

Vamos, então, estudar um pouco mais sobre as concepções de desenvolvimento humano e entender as diferentes implicações que elas têm para nosso trabalho.

Várias áreas do conhecimento se ocupam em refletir acerca dessas concepções. Na Psicologia, as contribuições têm ajudado a pensar acerca da forma de compreender o ser humano, orientar nosso cotidiano e também as atividades profissionais.

Se acreditamos que todas as capacidades do ser humano já estão prontas quando ele nasce, como "sementes", e que, durante sua vida, vão apenas amadurecendo ou desabrochando, estamos adotando uma concepção inatista e fundamentalmente biológica do desenvolvimento humano.

De acordo com essa concepção, a pessoa vai se desenvolvendo de forma espontânea e suas habilidades já são pré-determinadas pelas condições biológicas herdadas. Ou seja, quando o ser humano nasce, essas habilidades já nascem junto e pouco mudam durante a vida. O desenvolvimento vai sendo guiado por um processo pré-determinado de maturação orgânica e biológica interna, que não sofre muitas transformações a partir das influências do meio social.

RESUMINDO

Concepção inatista:

- As capacidades humanas já nasceriam prontas e quase não mudariam ao longo da vida.
- Nossa vida, nossas relações e as coisas que aprendemos não influenciariam aquilo que já herdamos, que já estão conosco quando nascemos, nem modificariam nossos valores, hábitos e crenças.
- O desenvolvimento aconteceria de forma espontânea em consequência da maturação do organismo.
- Esta é uma concepção que dá muita importância aos aspectos biológicos.

A concepção inatista tem influenciado bastante a prática pedagógica. Acreditar que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem dessa forma justifica estruturar o ensino em etapas progressivas para corresponderem aos processos de maturação das pessoas: "aprendemos na medida em que estamos prontos, maduros biologicamente". É com base nessa concepção que vários sistemas educacionais organizam o currículo por séries hierarquizadas em níveis de dificuldades, com os conteúdos classificados do mais fácil para o mais difícil, as turmas organizadas e separadas com base na classificação dos estudantes por níveis mais avançados ou mais atrasados, ou apenas pelas idades.

Nesse contexto, professores utilizam-se, às vezes, de diversas formas para testar apenas se os educandos têm prontidão ou maturação para aprender conhecimentos mais avançados ou mais complexos. Nem sempre o ensino e a avaliação, com base nessa concepção, são planejados para considerarem as características individualmente desenvolvidas, a influência das questões culturais, sociais, históricas e outras.

Isso contribui para a criação de muitos (pré)conceitos e (pré)julgamentos que prejudicam o sucesso escolar dos estudantes, pois o ensino se baseia no fato do estudante ter ou não ter aptidões, prontidão e inteligência (herdados ou não da família).

Não é por acaso que, quando um estudante não vence o conteúdo escolar previsto para o ano letivo, imagina-se que "faltou alguma coisa" na sua aprendizagem.

Às vezes, as hipóteses são de que ele "não amadureceu" o suficiente para aprender; outras vezes, que é um problema genético, porque ele tem irmãos que já repetiram o ano algumas vezes e que ele pode ter "herdado" esse problema. Ou até que ele tem alguma disfunção, algum problema na atenção, memória, percepção… Enfim, as explicações culpabilizam individualmente apenas o estudante, a partir de concepções que localizam nele a dificuldade. A responsabilidade recai sobre o que ele não tem.

Quando acreditamos nessas explicações estamos, de forma consciente ou não, sendo influenciados pela concepção inatista.

Precisamos entender a forte influência que essa concepção acaba tendo nas nossas práticas pedagógicas para que possamos, de forma mais crítica, reorientar nossas ações no campo profissional e também no campo pessoal.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Professor (a), veja abaixo algumas expressões populares que ilustram a concepção inatista:

"Filho de peixe, peixinho é".

"Pau que nasce torto morre torto".

"O ser humano já nasce pronto".

A luz do que já estudamos, reflita sobre o impacto que a concepção inatista tem para organização do sistema de ensino, a estruturação curricular, a concepção de avaliação dos alunos, etc. Tente elencar exemplos práticos e cotidianos de ações desenvolvidas na escola, ancoradas por concepções inatistas.

Você deve estar percebendo que são muitas as consequências que esses ditados populares trazem para a prática escolar e para a aprendizagem dos estudantes, gerando crenças e preconceitos que, muitas vezes, orientam as atitudes das pessoas. E, pior ainda, acabam influenciando a própria percepção dos estudantes sobre si mesmos, que acreditam que eles são, realmente, fracassados na aprendizagem escolar!!

No contexto da socioeducação, há muitos que pensam que as atitudes dos jovens são inadequadas porque repetem comportamentos de outros membros da família, como pais ou irmãos mais velhos socialmente "desajustados". Ou que eles são como são porque "tem a índole ruim".

Mas, vamos pensar mais um pouco...

Se essa concepção fosse verdadeira, a educação não teria uma função transformadora, porque quase nada poderia ser feito para mudar o que já está "programado" geneticamen-

te no indivíduo, não é mesmo? Nessa situação, o papel da escola, da família, do grupo social, do professor ficaria reduzido, pois como a educação não promoveria grandes transformações no sujeito, a mediação social e escolar no processo de desenvolvimento das pessoas poderia ser desconsiderada.

Vai ficando claro que esta não é a única concepção que influencia a prática pedagógica, não é mesmo?

Seguindo no nosso estudo, existe uma outra concepção que entende o ser humano de forma oposta à da concepção inatista.

Esta outra concepção acredita que aquilo que a pessoa herda quando nasce não influencia sua forma de ser no futuro. O que vai ter uma influência muito grande no desenvolvimento são os fatores externos, ambientais. Segundo essa concepção, o meio é responsável pelas mudanças que vão ocorrendo na vida das pessoas, que apenas reagem e vão mudando, passivamente, quase como se fossem uma massa de modelar. Esta é a concepção ambientalista da formação do ser humano.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Professor (a), agora vamos lembrar de outras expressões populares que, dessa vez, vão exemplificar a concepção ambientalista:

"Maria vai com as outras".

"O meio faz o homem".

Você conhece outras? Registre-as.

Professor (a), você consegue se lembrar de alguma situação em que o processo pedagógico foi orientado pela concepção ambientalista? Registre-a.

Segundo a concepção ambientalista, a pessoa se desenvolve a partir do sucesso ou do fracasso das respostas que dá quando atende ao que o ambiente pede. Ela tende a repetir o que deu certo e, assim, os comportamentos são reforçados e se fixam como novas aprendizagens. O que deu errado tende a ser evitado para não receber punição. A pessoa é vista como uma folha em branco que vai sendo preenchida pela realidade externa; suas experiências dão origem a comportamentos controlados pelo ambiente social.

RESUMINDO

Concepção ambientalista:

- O sujeito vai se desenvolvendo passivamente por causa dos estímulos que reforçaram ou puniram comportamentos anteriores, podendo ser manipulado e controlado.
- Não importam muito as características que a pessoa tenha desde que nasceu, pois a influência do ambiente é que vai determinar como ela irá se desenvolver e no que irá se transformar.
- O desenvolvimento é explicado por normas e padrões, que levam a um controle dos comportamentos do sujeito.
- De acordo com essa concepção, as pessoas são controladas por prêmios, castigos que mantém normas, regras e padrões na sociedade. Há um condicionamento para as pessoas agirem de forma semelhante, em diferentes situações.

Como consequência dessa concepção, na educação passou-se a dar muita importância ao condicionamento dos comportamentos nas atividades de ensino e avaliação, utilizando-se reforços para as ações esperadas dos estudantes, como elogios, notas, diplomas e prêmios. Houve uma ênfase nos métodos e técnicas de estudo que se baseavam nessa premissa e uma tendência para se colocar os projetos de aula em um modelo-padrão. O professor teria que dar a direção para as ações do estudante, com pouca valorização às situações de aprendizagem espontâneas e cooperativas.

E nem precisamos falar como essa concepção está presente no nosso cotidiano, não é, professor (a)?

Muitas vezes, as inúmeras ações que poderíamos desenvolver em prol dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas esbarram em algumas crenças que têm como base essa concepção: "de nada adianta nossa prática na escola se esses adolescentes vêm de famílias totalmente desestruturadas"; "a escola pouco pode ajudar esses adolescentes, pois eles acabam voltando para os mesmos espaços de violência e drogas que não os deixam mudar".

Não são só essas as concepções que têm explicado o desenvolvimento humano.

Sabemos que, no nosso dia-a-dia, funcionamos de forma integrada, articulando e, principalmente, transformando aspectos internos e externos, a partir das nossas experiências, emoções, relações...

Vejamos um exemplo.

Não é possível ver uma criança de um ano dirigindo um automóvel nem passando uma roupa com ferro de verdade – ela não teria as capacidades físicas e o amadurecimento necessários para tal. Ou seja, os seres humanos têm que passar por um processo de desenvolvimento que é típico da nossa espécie e esse desenvolvimento envolve amadurecimento biológico, sim! Esse processo está, em parte, de acordo com a concepção inatista.

Por outro lado, é certo que muitos de nossos comportamentos são generalizados e controlados de forma social: paramos no sinal vermelho nos cruzamentos, compramos "cotonetes" e não "hastes plásticas flexíveis com pontas de algodão", somos condicionados a fazer várias coisas e obedecemos a diversas normas e leis que regulam a convivência social. Essa forma de se desenvolver é compatível com as explicações da concepção ambientalista.

Mas, na verdade, não podemos explicar nosso desenvolvimento apenas considerando uma ou outra concepção, isoladamente.

Por outro lado, se a solução for apenas "somar" ou juntar essas concepções podemos correr o risco de atribuir a explicação acerca da complexidade da vida humana, da origem do pensamento, da comunicação e dos avanços da humanidade a abordagens deterministas, mesmo que sejam ora ambientalistas, ora biológicas... ou um "somatório" de ambas...

O ser humano ultrapassou, ao longo da sua história, os obstáculos do meio ambiente e também suas próprias limitações físicas. E, ao desenvolver-se transformando a si e ao mundo, ele superou e supera as explicações que determinam um padrão que "totaliza" componentes orgânicos ou ambientais nesse desenvolvimento.

É claro que nos desenvolvemos e aprendemos a partir de nossas características biológicas; mas elas estão sendo constante e dinamicamente transformadas pelos nossos desejos, emoções, pensamentos que também surgem e se modificam velozmente por causa das relações sociais que partilhamos, dos conhecimentos que construímos, das experiências que vivenciamos, dos valores e crenças que adotamos.

Somos sujeitos que agem ativamente a partir dessa interação, em constantes modificações de nossos pontos de vista, de conhecimentos, de afetos, de sentimentos, ao mesmo tempo em que vamos nos relacionando de diferentes formas em um contexto que também está em constante transformação. Isso significa que o organismo humano e o contexto físico e sociocultural estão inter-relacionados, exercendo continuamente ação recíproca, de tensão, conflito, mudanças e avanços.

O ser humano vivencia e conhece o mundo dessa forma ativa porque transforma o ambiente, as pessoas, sua vida, enquanto é, também, modificado. A essa forma de entender o homem chamamos concepção interacionista. Há, para além da articulação entre nossas características biológicas e o contexto em que vivemos, uma forte transformação tanto dos fatores biológicos quanto do meio externo, porque o ser humano não é passivo diante da realidade e dos fenômenos.

RESUMINDO

Concepção Interacionista:

- O ser humano é entendido como uma integração dinâmica e constantemente transformadora de fatores internos e externos.
- O sujeito é um ser que se constitui ativamente nas interações com o meio, com os objetos, com o conhecimento e, principalmente, com as outras pessoas.

Para a concepção interacionista a história das pessoas e suas interações com seus grupos sociais influenciam o modo como se desenvolvem e como vão transformando a realidade pela sua ação. O desenvolvimento e a aprendizagem são processos construídos dinâmica e interativamente, durante toda a vida: esses processos não estão prontos ao nascer e nem são adquiridos passivamente.

O desenvolvimento psicológico humano tem, na perspectiva interacionista, sua origem nas relações sociais que são estabelecidas no contexto vivenciado pelas pessoas. A construção do mundo e de si ocorre por meio das interações sociais e da transformação cultural subjacente a essas relações.

Professor (a), esta, como as outras concepções, apresenta implicações educacionais, porque explica que o desenvolvimento e a aprendizagem são influenciados também a partir das relações sociais que são estabelecidas no contexto educacional.

De acordo com esta abordagem, práticas pedagógicas mais enriquecedoras são aquelas que possibilitam situações coletivas. Nessas ocasiões, mesmo que ocorram conflitos e divergências, as trocas interativas irão promover novos desafios, levando os estudantes a uma construção ativa e dinâmica de conhecimentos, saberes, experiências e novas competências.

Geralmente, o professor tem uma compreensão intuitiva da realidade e de como o ser humano se desenvolve, sem ter uma total conscientização e reflexão de que essas concepções sustentam muitas práticas profissionais, representações, ideias. É preciso revisitar nossas concepções, reorganizar nossas percepções de ser humano, de mundo, de sociedade, de educação.

Ter clareza da concepção que está embasando as próprias ações, crenças, comportamentos e práticas profissionais gera mais intencionalidade no planejamento das ações educacionais. Por isso, é importante, na nossa trajetória profissional, planejarmos e desenvolver-

mos intencionalmente nossas atividades educacionais. Quando utilizamos com consciência e lucidez o conhecimento sobre as concepções para guiar nossas ações, corremos menos riscos de construir julgamentos equivocados e preconceitos sobre as pessoas.

Na sua prática pedagógica é útil estar bem seguro acerca das concepções de desenvolvimento e aprendizagem que estão guiando seu planejamento. Essa conscientização oportunizará uma intencionalidade nas atividades no processo de ensino visando favorecer o amplo desenvolvimento dos educandos por meio de aprendizagens diversificadas, interativas, ricas das possibilidades e potencialidades advindas das influências recíprocas.

2. IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Vamos, agora, aprofundar a análise das formas pelas quais as diferentes concepções de desenvolvimento e aprendizagem influenciam a prática docente.

Já vimos que a construção de conhecimentos nos contextos educacionais se dá por meio das interações sociais. Nessas interações é preponderante o papel da história e da cultura na transformação dos seres humanos e dos conhecimentos.

Os diversos conteúdos e temas ensinados também devem ser contextualizados e transformados nas interações culturais e sociais que acontecem nos contextos educativos, por meio de trabalhos de grupo, do incentivo à criatividade e à pesquisa. As estratégias de ensino devem favorecer situações coletivas, nas quais as trocas interativas promovam negociações, problemas e desafios nas tarefas, levando o estudante a uma construção ativa e cooperativa de conhecimentos. Dessa forma, o papel do professor deve ser o de mediador entre os conhecimentos que são culturalmente acumulados, mas que devem ser individualmente apropriados e transformados na aprendizagem.

É muito importante, professor (a), que no seu planejamento intencional estejam presentes atividades coletivas, em grupo ou em pares, que levem os educandos a manifestarem suas diferentes ideias, a confrontarem opções, a exercitarem a defesa de argumentos. Não deixe de propor atividades que gerem um conflito cognitivo saudável e produtivo de pensamentos, ideias, opiniões, pontos de vista, crenças porque essas negociações, a partir da sua orientação com fins pedagógicos, podem ser muito férteis ao desenvolvimento de várias competências nos estudantes!

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

Professor (a), vamos pensar em casos que sempre acontecem na nossa escola, para ficarmos atentos à influência das concepções de desenvolvimento e aprendizagem no nosso trabalho.

Quando um estudante tem dificuldades para aprender um determinado conteúdo escolar, as pessoas acham algumas explicações para o fato: ele vai ter problemas como o irmão teve, ele sempre vai ter dificuldades por causa da família de onde veio, ele não foi bem alfabetizado, ele está acostumado com moleza, ele é fraco da cabeça, ele precisa treinar mais alguns conteúdos. Geralmente, ou se deixa esse estudante entregue "à própria sorte", até ele "despertar" ou "dar um estalo", ou se acredita que punições e castigos irão melhorar seu desempenho escolar.

E você, o que acha? Pense um pouco em tudo que estudamos e tente escrever como um professor orientado pela concepção interacionista trabalharia diante dessa situação.

Como você viu, não podemos ser guiados, na nossa prática pedagógica, nem pela concepção inatista nem pela ambientalista, isoladamente. E isso porque nenhuma das duas oferece uma explicação satisfatória para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. A superação e a transformação de ambas é a grande contribuição da concepção interacionista, segundo a qual as ações que se baseiam nas relações sociais promovem mudanças potencializadoras do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos.

IMPORTANTE!

Dependendo da concepção de ser humano que adotamos (e, portanto, de desenvolvimento e de aprendizagem), estaremos promovendo ou não o desenvolvimento global, crítico, reflexivo e transformador dos nossos estudantes.

PARA RELEMBRAR

Trabalhar de forma consciente e intencional no planejamento pedagógico, tendo clareza da concepção que sustenta nossa ação é fundamental para que possamos elaborar metodologias de ensino e de avaliação que contemplem:

- Atividades pedagógicas orientadas intencionalmente pelo professor, que deem ênfase às relações sociais contextualizadas;
- Interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem;
- Ações educacionais coletivas.

Como já vimos, ao longo desse módulo, na sustentação de práticas pedagógicas cotidianas existem representações, ideias e atitudes que constroem uma ação profissional pouco crítica, por vezes, preconceituosa, e que nem sempre são percebidas e refletidas para serem intencionalmente modificadas.

Veja o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre esse tema:

> "A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papeis de professor e estudante, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz" (Brasil, 1997, p. 38-39).

IMPORTANTE!

Precisamos estar atentos para reconhecermos as concepções de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem presentes:

- Nos conteúdos ensinados e nas situações didáticas escolhidas para o planejamento das aulas e para a avaliação dos estudantes;
- Nos preconceitos, na preocupação com os pré-requisitos, com a maturação para aprender, com a falta de base dos estudantes, os quais muitas vezes são utilizados para explicar o fracasso escolar;
- Na ênfase ao "treinamento" dos estudantes para executarem bem as tarefas escolares.

As possibilidades de mudança dessas ações estão nas transformações que poderemos realizar nas nossas concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, que por sua vez, irão refletir em novas propostas de planejamento do trabalho pedagógico.

PARA RELEMBRAR

Professor (a), vamos relembrar os principais assuntos desse Módulo.

- Estudamos concepções inatista, ambientalista e interacionista do desenvolvimento e da aprendizagem e analisamos suas influências na escola.
- Vimos como é perigoso trabalhar com o foco em uma compreensão intuitiva de como o ser humano se desenvolve e da realidade que nos cerca.
- Aprendemos a identificar o impacto das concepções inatista, ambientalista e interacionista no nosso trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Brasília: MEC/SEF, 1997.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1991.

FUNDESCOLA/SEED/MEC. Coleção Magistério. PROFORMAÇÃO: Guias de Estudo. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 2000.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. Cadernos do CEDES, v. 20, p. 11-19, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

EIXO III

Das Concepções às Práticas: a Docência em Foco

Módulo 1 - Interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento.

Módulo 2 - A função social da escola e as especificidades do trabalho pedagógico.

Módulo 3 - Repercussões das concepções no espaço educativo e na ação docente.

APRESENTAÇÃO

Olá, professor (a)!

No Eixo II vimos como nossa história de vida marca a construção de nossa identidade docente e também como nossas visões de mundo são orientadoras de nossas práticas pedagógicas. O interessante nesta história é que, como sujeitos em constante desenvolvimento, podemos modificar nossas concepções, de modo a agir com clareza e intencionalidade.

É importante lembrarmos que uma prática reflexiva e bem fundamentada nos prepara a uma atuação profissional mais responsável, reduzindo as situações de discriminação e exclusão em nossa sala de aula. Será sobre o nosso papel de agentes de transformação das relações de desigualdade e injustiça social que falaremos nesse terceiro eixo, compreendendo como a aprendizagem escolar é promotora de desenvolvimento dos estudantes.

MÓDULO 1
Interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento

Claisy Marinho-Araújo

Olá, professor (a)! Neste módulo vamos refletir sobre as inúmeras possibilidades de desenvolvimento que podem ser mediadas pela aprendizagem.

Já estudamos que, para o nosso desenvolvimento como seres humanos, temos que considerar os aspectos históricos, sociais e culturais que comparecem na nossa constituição e não só os aspectos biológicos. Sabemos, também, que esse desenvolvimento se concretiza de forma muito especial na escola.

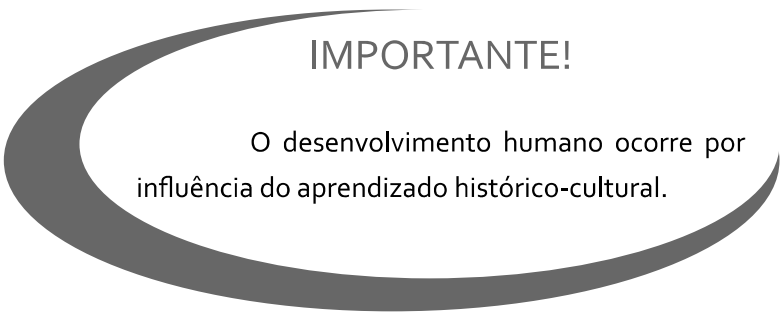
Vamos estudar melhor esses temas nesse módulo!

Atualmente, a Psicologia vem contribuindo com uma visão mais ampla do que sejam os processos de desenvolvimento e da aprendizagem quando articulados aos contextos educacionais.

O desenvolvimento humano é visto de modo global e dinâmico, com uma historicidade peculiar a cada sujeito, contexto e circunstâncias relacionais. Nas teorias psicológicas contemporâneas não há ênfases em cronologias ou fases; o foco é o lugar social que têm crianças, jovens, adultos e as diversificadas expressões do seu desenvolvimento, construídas em suas interações com a história e com a cultura do seu tempo, nos diversos contextos que participam.

A escola, contexto relacional que todos frequentam, é um local de rica vida sociocultural e, por isso, tem a função de transformação da realidade e das pessoas.

Os estudos atuais que relacionam Psicologia e Educação vêm apontando que as pessoas são sujeitos sociais, históricos e culturais porque são autores das transformações que ocorrem no seu contexto; e a escola é um contexto muito privilegiado para ocorrerem essas transformações.



Professor (a), vamos estudar mais sobre esses assuntos?

Veja os principais temas desse Módulo:

- Relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.
- Papel da escola na promoção de desenvolvimento mediado pelas aprendizagens.

Os objetivos que estarão orientando nossos estudos são:

- Identificar como promover desenvolvimento por meio do processo ensino-aprendizagem.
- Reconhecer a importância da escola nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.
- Planejar intencionalmente alternativas metodológicas de ensino que promovam aprendizagem e desenvolvimento psicológico mais complexo.

1. ENSINAR PARA DESENVOLVER

Entre as áreas da Psicologia, aquelas que estudam o desenvolvimento e a aprendizagem são as que mais fortemente articulam a ciência psicológica à Educação. As teorias contemporâneas defendem que desenvolvimento e aprendizagem estão interligados e são mutuamente constitutivos, influenciando um ao outro.

Precisamos entender como essa influência acontece e quais as consequências dessa interdependência na nossa prática pedagógica e na atuação docente.

Professor (a), vamos começar pensando sobre o que é desenvolvimento e o que é aprendizagem?

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Eu acho que desenvolvimento é _____

_____

Eu acho que aprendizagem é _____

_____

Professor (a), você sabia que quando está ensinando um conteúdo escolar para os seus estudantes e propiciando a aprendizagem deles você também está provocando o desenvolvimento desses estudantes?

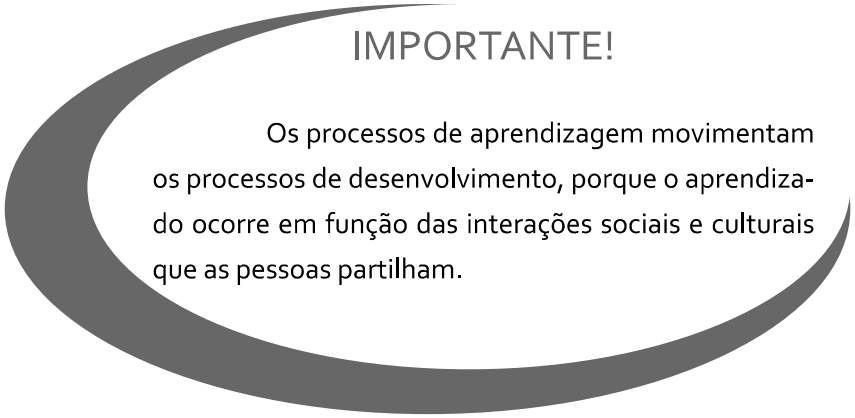
Mas, de qual desenvolvimento estamos falando?

Ao ensinar, o professor estará trazendo novos significados do objeto de conhecimento, certo? Mas, juntamente com isso, ele também estará oportunizando aos estudantes o desenvolvimento de inúmeros processos psicológicos complexos, como imaginação, raciocínio lógico, generalização, abstração, fantasia, criatividade, análise, síntese e tantos outros que acionamos durante o processo de aprender.

Os estudantes, a partir de suas experiências e seus conhecimentos, estarão transformando internamente os significados do conteúdo que o professor estará ensinando.

E é nessa relação entre o professor, o estudante e o objeto de conhecimento que a aprendizagem vai propiciando o desenvolvimento de funções psicológicas cada vez mais complexas!

Um conteúdo que você esteja ensinando aos seus estudantes estará indo além daquele tema, pois cada um estará ressignificando esse conhecimento e se desenvolvendo!



Quando nascemos, temos uma estrutura genética (aquilo que herdamos dos nossos pais e antepassados) e muitas características físicas e orgânicas que nos tornam diferentes uns dos outros.

Mas essas características, sozinhas, não são suficientes para que a pessoa seja considerada um "ser humano", para que constitua sua condição humana.

É através da convivência em um mundo social e culturalmente organizado que as pessoas aprendem a transformar a natureza, a se comunicar, a usar instrumentos e utensílios sociais, a planejar e avaliar sua maneira de sentir e de atuar no mundo.

A convivência social gera desenvolvimento mediado por aprendizagens que ocorrem e que vão nos levando a conhecer o mundo e a nós mesmos. Por meio das inúmeras aprendizagens, as pessoas vão, aos poucos, transformando ativamente o conhecimento que partilham nas interações com o seu grupo social, desenvolvendo-se internamente e modificando seu contexto e outras pessoas ao seu redor.

IMPORTANTE!

Os fenômenos psíquicos humanos originam-se da mediação entre a história social e a experiência individual e concreta dos sujeitos, exercida por meio de relações sociais partilhadas: somos sujeitos sociais e históricos.

Professor (a), vimos, então, que as pessoas irão desenvolver mais completamente suas características psicológicas internas quando estiverem em situações de aprendizagem social.

Mas, como as pessoas transformam as coisas que aprendem no seu cotidiano, e nas relações que partilham, construindo uma compreensão mais elaborada e ampliada do mundo?

Vimos que as pessoas já nascem em um mundo que é histórico, social e cultural, não é?

É histórico, porque nosso desenvolvimento é influenciado pelas experiências e conquistas de muitas outras pessoas que nos antecederam, ao longo dos tempos. É social, porque esse conhecimento é organizado e estruturado pelos grupos sociais (escola, família, trabalho, etc.) e é passado, de geração em geração, historicamente.

Além disso, já vimos que apenas a estrutura biológica do ser humano não é condição suficiente para que ele funcione como "humano", com condições psicológicas humanas; e isso porque essas condições vão sendo construídas e transformadas nas relações e contextos culturais.

Nascer com algumas características biológicas nos torna capazes de emitir sons e nos movimentarmos; mas elas não são, por si só, suficientes para falarmos, comunicarmos, pensarmos.

Por exemplo: uma pessoa poderá ter uma estrutura orgânica que o habilite ao aprendizado da leitura e da escrita; entretanto, ela não aprenderá a ler e a escrever se não estiver inserida em práticas sociais que propiciem esse aprendizado. O aspecto orgânico funcionará, apenas, como base para o desenvolvimento, a formação e o uso dos símbolos que propiciarão a leitura e a escrita.

Isso significa dizer que o ser humano se desenvolve, aprende e constrói conhecimento na medida em que vai dominando as práticas culturais existentes no seu contexto.

É por isso que acreditamos que temos uma participação ativa na construção do nosso desenvolvimento e de nossas capacidades, especialmente ao interagirmos com as pessoas do nosso contexto sociocultural.

PARA REFLETIR

Professor (a), dissemos que o ser humano aprende e constrói conhecimento na medida em que ele vai tendo domínio das práticas culturais existentes no seu contexto. Pense sobre como seus estudantes aprenderam atividades cotidianas como escovar os dentes ou comer.

Vimos, então, professor (a) que nossas características biológicas não são suficientes para o nosso desenvolvimento psicológico: o substrato orgânico é, apenas, base para o desenvolvimento mental e para a formação e o uso de símbolos e signos.

Nós nos desenvolvemos e aprendemos sobre o mundo e as coisas que nos cercam de uma forma histórica, social e cultural, principalmente pela mediação de outras pessoas.

Quando nos comunicamos com outras pessoas os processos biológicos precisam funcionar de forma mais complexa, porque são muitos os desafios e as necessidades que surgem nas relações sociais e que precisam ser interpretados.

Precisamos entender qual o significado das coisas que nos mostram, pedem-nos, falam-nos, oferecem-nos, ensinam-nos. Se estivermos em contato com outras pessoas, essa comunicação vai forçando o aparecimento, em nossas estruturas psíquicas, de novas formas de perguntar, de responder, de olhar, de pegar e de entender sobre as coisas, as situações, as pessoas e as relações.

Nesse processo de comunicação, fazemos usos de alguns elementos muito importantes para o nosso desenvolvimento psicológico: o signo, que pode ser qualquer sinal que represente o objeto ou a ideia; o símbolo, que fornece uma interpretação ou ideia elaborada a partir de um signo; o significado, que representa a compreensão socialmente partilhada do símbolo; o sentido, que é o aspecto mais individualizado do que se interpreta a partir do significado.

Para entendermos melhor, tomemos como exemplo uma cruz (✚). Como uma marca, ela é um signo. Quando a pintamos de vermelho e a colocamos em um quadrado (🞣) ela se transforma no símbolo da Cruz Vermelha. Se tornamos um de seus eixos mais alongado (✝), essa marca adquire outro significado. Além disso, cada pessoa atribui a este signo, ou ao mesmo significado, um sentido diferenciado, dependendo de suas experiências, valores, crenças, conhecimentos.

O significado é o elo entre o objeto ou a ideia e a compreensão social e histórica que temos dele; é o elemento que faz a mediação nos processos relacionais e comunicativos. Mas não podemos esquecer que, na medida em que partilhamos significados sobre as coisas e o mundo, inúmeros sentidos também estão sendo construídos. Dessa forma, ressignificamos, de maneira individualizada, os significados que partilhamos socialmente e criamos diversos sentidos, às vezes a partir de um mesmo significado.

E é assim que as nossas estruturas mentais vão se desenvolvendo de forma cada vez mais complexa: à medida que vamos interagindo, compreendemos a realidade que nos cerca e a nós mesmos, a partir das transformações dos significados e da construção de sentidos compartilhados nas relações sociais.

É importante lembrar que uma das principais estruturas psicológicas que desenvolvemos ao partilhar significados é o processo emocional. Ao proporcionarmos a circulação de significados e sentidos, estamos criando, também, espaços para circulação de afetos!

IMPORTANTE!

O desenvolvimento é um processo dinâmico de transformação de significados partilhados socialmente.

Desde quando nasce, a pessoa vai sendo influenciada pelo conhecimento cultural acumulado pela humanidade. Essa influência acontece durante a nossa história e a partir das relações sociais que predominam no nosso ambiente cultural.

Para agir no mundo, é preciso antes interagir com outros seres humanos. Como já vimos, nessa interação social é que aprendemos o significado dos signos e símbolos culturais presentes no seu contexto. Mas também vamos ressignificando esses significados, transformando, internamente, o que é culturalmente transmitido.

É dessa forma que o ser humano vai, aos poucos, desenvolvendo imagens mentais sobre o que ele aprende do seu ambiente.

IMPORTANTE!

Imagens mentais são representações que criamos nas nossas mentes para substituir, no nosso mundo interno, os objetos da realidade.

Professor (a), veja como é importante esse complexo processo psicológico de construir imagens mentais e conceitos sobre o mundo!

Já pensou se tivéssemos que ver, pegar e sentar em uma cadeira todas as vezes que precisássemos entender ou explicar o significado de "cadeira"? Nem sempre precisamos "experimentar" todas as coisas ao nosso redor para sabermos o que elas significam, para que servem.

Nem sempre temos condição de ter algo nas mãos para poder conhecê-lo. O ser humano foi, historicamente, construindo conceitos para explicar a realidade e suas ideias.

Um exemplo é a imagem mental que temos do Polo Norte: não precisamos ver uma foto ou ir ao próprio Polo Norte para sabermos o que é. Mas essa imagem mental e o "conceito" de Polo Norte foi sendo construída aos poucos, de acordo com o que aprendíamos, ouvíamos e víamos sobre aquela região.

Quando precisamos comprar algo no mercado, temos uma imagem mental e um conceito do que é o mercado e do que precisamos para fazer a compra: o caminho para ir até lá, onde achar o que precisamos, como pagar, etc. São ações que realizamos mentalmente, muitas vezes antes mesmo de chegarmos no mercado!

Nós criamos imagens mentais e aprendemos conceitos sobre os símbolos e objetos que estão no nosso mundo real. E esse processo é facilitado porque as pessoas com as quais nos relacionamos interpretam a realidade e compartilham conosco sua compreensão acerca do significado das coisas que nos rodeiam. A partir dessas trocas de conhecimento sobre o mundo, nós ampliamos nossas imagens mentais e conceitos!

Assim também ocorre com os conteúdos que você ensina em sala de aula!!

Nem todos precisam estar concretamente sendo significados! É importante que as aulas levem os estudantes a diversificados processos de ressignificação! Ao promover o desenvolvimento de ações mentais e a ressignificação de signos e símbolos culturais presentes no nosso contexto e mediados aos estudantes pelo conteúdo, você estará promovendo transformações nos processos psicológicos dos estudantes!

Nas interações socioculturais que partilhamos ao longo da nossa vida, vamos construindo um processo psicológico denominado internalização: primeiro, nossas ações adquirem um significado no grupo social e, depois, são reconstruídas internamente.

Sabemos, inicialmente, o significado das coisas, que nos é transmitido, desde muito cedo, pelas interpretações e conhecimentos das pessoas ao nosso redor; a partir das nossas experiências, vivências, conhecimentos, emoções, vamos transformando esses significados socioculturais – e eles passam a compor nossos próprios processos internos, a partir dos novos sentidos que atribuímos. Esses conhecimentos voltam a ser, dinamicamente, partilhados e transformados nas relações sociais.

A internalização é um processo de desenvolvimento que acontece nas dimensões interpsicológica (social) e intrapsicológica (individual).

IMPORTANTE!

Quando modificamos nosso mundo interno, dando novos sentidos e significados à realidade e à nossa vida, estamos desenvolvendo processos psicológicos de forma cada vez mais complexa.

O desenvolvimento ocorre, então, em duas dimensões: primeiro, no nível social, na medida em que partilhamos significados entre as pessoas com as quais nos relacionamos; e, depois, no nível individual, porque reorganizamos, ressignificamos e transformamos os significados partilhados em processos particulares, gerando novos sentidos.

Podemos ver muitos exemplos desse processo no nosso dia-a-dia.

Vamos imaginar uma cena com um bebê e sua mãe.

Quando o bebê aponta na direção de um objeto qualquer e sua mãe leva o objeto até ele, achando que ele quer pegá-lo, ela já deu um significado para a ação de apontar do bebê (mesmo que ele não tivesse a intenção de "pegar").

Digamos que esse objeto é uma mamadeira com água. Se a mãe diz o nome do objeto para o bebê, interpreta que ele está com sede, leva-o a beber a água na mamadeira, brinca e conversa com ele enquanto lhe dá de beber – tudo isso vai influenciando o desenvolvimento do bebê e a forma como ele vai aprendendo sobre o significado dos objetos e do mundo à sua volta.

Quando esse bebê for apontar novamente a mamadeira com água, sua ação já estará influenciada por muitos significados e objetivos que não existiam antes, e que passaram a fazer parte do seu mundo interno depois da interação com sua mãe.

Ele aprendeu a partir dos significados interpretados por sua mãe para essa realidade; mas, ele também irá modificando esses significados na medida em que vai experimentando e agindo no mundo. E é assim, também, quando aprendemos a comer, a andar, a nos vestir, a atender o telefone, a ler, a escrever e a fazer tantas outras coisas...

Entendemos os significados das coisas e do mundo a partir das nossas relações com os outros para, depois, reconstruí-los internamente.

IMPORTANTE!

Os significados que estão presentes nas formas de organizar a realidade vão sendo transformados psicologicamente pelas pessoas, que vão construindo um jeito próprio, particular e diferente de entender esses significados; suas vontades, seus pensamentos, suas emoções, seus objetivos, seus comportamentos, seus valores vão sendo também construídos dessa forma: social e culturalmente.

Mas, esse processo não fica parado na nossa mente; ele dá origem, também, às nossas ações no mundo.

Essa internalização da representação e interpretação da realidade vai acontecer sempre de forma social, nas interações e relações que partilhamos com nosso grupo cultural. As pessoas vão se desenvolvendo e aprendendo na medida em que acontece o processo de internalização, porque seus processos de pensamento também vão se desenvolvendo.

Quando o indivíduo passa a internalizar (construir novos significados no seu mundo interno sobre o que lhe é passado nas interações com seu grupo social), ele vai voltar a agir no mundo de forma diferente, porque ele já está diferente, e compreende este mundo também de forma diferente.

Acontece um movimento muito dinâmico de "ações e transformações" na construção de conhecimentos de si e do mundo.

O conhecimento, assim compreendido, não é algo que vamos acumulando sem parar, juntando como uma pilha de coisas. Um conhecimento pode ser construído e, dali a pouco, ser desconstruído e transformado em outra coisa, em um conhecimento novo.

Vamos lembrar do exemplo da água se transformando do estado líquido para o sólido. Na transformação em gelo, a água continua sendo "água"; mas aparece algo novo, com significado e funções novas. E, se quisermos refazer o processo, a água pode ser líquida novamente e continuar a mesma "água" do estado sólido.

Nosso conhecimento sobre o mundo também pode experimentar muitas formas: ser acrescentado de novas informações, perder outras, servir para explicar algumas coisas e não outras - e, tudo isso, sem deixar de ser importante em todas as suas formas e significados!

O desenvolvimento humano, ocorrendo de modo dinâmico, histórico, com idas e vindas, rupturas e avanços, oportuniza às pessoas saltos no desenvolvimento de suas funções psicológicas. Elas constroem, partilhando e negociando, seu processo de internalização. É assim que aprendem, organizando e ressignificando o contexto no qual se desenvolvem.

IMPORTANTE!

Nossa consciência e nossos processos psicológicos, vão se originar na interação com outros, por meio das trocas de significados da experiência cultural e social.

Ao reorganizar seu conhecimento e reconstruir os significados partilhados e negociados nas relações, a pessoa ressignifica o contexto sociocultural no qual se desenvolve.

Mas como ocorre essa ressignificação?

Isso se dá, fundamentalmente, pela mediação, processo psicológico que favorece a troca e transformação dos significados compartilhados.

O papel da cultura é fundamental nesse processo, porque é pela troca cultural que acontece a mediação dos significados e sentidos e a compreensão que vamos construindo sobre a realidade que nos cerca e sobre nós mesmos.

Dependendo dos contextos e relações socioculturais, o desenvolvimento vai tendo distintos caminhos de construção, pois a rede de significados de um determinado grupo influencia o desenvolvimento psicológico daqueles que compartilham esses significados.

IMPORTANTE!

A partir do lugar em que vivemos, dos hábitos, costumes, valores, linguagem e cultura que partilhamos, vamos nos desenvolver de forma diferente, com essa influência social nos transformando e também sendo transformada quando interagimos com os outros.

Assim é que a relação social funciona como um canal de socialização, no qual as mediações ocorrem. Isto é, são os processos de comunicação que ocorrem nas relações que favorecem a mediação dos significados que são comuns a esse ambiente social e cultural.

Ao longo da história do ser humano, esse processo de trocas tem provocado sua própria evolução e seu desenvolvimento psicológico, especialmente das funções psicológicas mais complexas.

Enquanto os animais possuem funções primitivas, sendo incapazes de simbolizar, representar mentalmente uma ideia ou construir conceitos, o ser humano desenvolve funções mentais superiores porque ele pode, por meio da linguagem, comunicar-se por signos e símbolos, conferindo intenção e consciência em relação aos próprios atos.

Podemos concluir que as relações têm fundamental importância na constituição do nosso desenvolvimento porque estão impregnadas de aprendizagem.

IMPORTANTE!

A aprendizagem gera desenvolvimento! É por meio da aprendizagem que o desenvolvimento vai acontecendo.

A partir do que estudamos fica claro que as relações que ocorrem no contexto escolar podem configurar-se como grandes oportunidades para o desenvolvimento humano e de competências profissionais.

Se a aprendizagem em qualquer contexto tem uma grande importância no desenvolvimento das pessoas, imagine, professor, a aprendizagem que ocorre na escola!!!

Vemos que, diante dessas reflexões, a escola é um espaço importante para todo esse desenvolvimento, não é?

Nas situações de aprendizagem escolar, há inúmeras mediações que geram internalizações importantes ao desenvolvimento tanto de estudantes quanto de professores e demais atores educativos.

A aprendizagem escolar promove o desenvolvimento de modo mais sistematizado e organizado, oportunizando à pessoa ampliar suas formas de lidar com o mundo, de compreendê-lo e transformá-lo, de construir significados para suas experiências, de desenvolver sua linguagem e seu pensamento e outras habilidades e capacidades para agir.

É essa mediação que promove o desenvolvimento dos processos psicológicos, que serão internalizados.

IMPORTANTE!

O desenvolvimento das funções mentais depende do funcionamento orgânico, mas será pelas trocas culturais nas interações sociais que as capacidades biológicas irão ser afetadas em sua organização e funcionamento, constituindo-se em processos psicológicos. O desenvolvimento depende da aprendizagem.

PARA RELEMBRAR

Internalização: é um processo no qual nossas funções mentais se desenvolvem primeiro no nível social, entre as pessoas, de modo interpsicológico, e depois em um nível individual, internamente, de modo intrapsicológico.

Mediação: processo psicológico que favorece a troca e transformação dos significados e sentidos compartilhados e a compreensão que vamos construindo sobre a realidade que nos cerca e sobre nós mesmos.

Você está vendo, professor (a), como é preciso considerar todas as possibilidades educativas que estão presentes nas situações de aprendizagem que acontecem em todos os espaços da escola?

2. A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA ARTICULAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO COTIDIANO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Professor (a), já estudamos que o desenvolvimento das pessoas, seus sentimentos, suas capacidades, seu pensamento dependem da aprendizagem que acontece nas trocas sociais. E, nessas trocas, existe um processo de comunicação que circula pelas relações que temos no nosso contexto.

Essa comunicação é, então, muito importante para compreendermos o que é transmitido nas interações e relações sociais.

A forma como os significados são mediados é expressa pela comunicação entre as pessoas e simbolizada pela linguagem.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Professor (a), vamos refletir como a comunicação e a linguagem são importantes no desenvolvimento e na aprendizagem.

Faça a seguinte atividade com seus estudantes:

1. Escolha um conteúdo a ser ensinado e dê sua aula normalmente.
2. Planeje uma atividade de fixação desse conteúdo que seja bem dinâmica.
3. Divida a classe em grupos para que eles realizem essa atividade de fixação.
4. Mas...
5. Avise que eles terão que seguir algumas regras para esse trabalho: 1ª regra: não pode falar; 2ª regra: só pode trabalhar dentro do seu grupo; 3ª regra: tem que elaborar uma forma criativa de apresentar o resultado do trabalho.
6. Anote, abaixo, as formas alternativas de comunicação e de linguagem que os grupos usaram para cumprir as regras.

_____

_____

7. Com base nessa experiência, reflita sobre a importância da comunicação e da linguagem no processo de desenvolvimento e de aprendizagem.
8. Pense de que forma essas e outras atividades com o objetivo de promover espaços coletivos e relacionais, processos psicológicos distintos, podem ser incorporadas ao cotidiano de sua prática pedagógica!

Estudamos que compreendemos o mundo e a realidade que nos cerca por meio do conhecimento que é transmitido, elaborado, utilizado e transformado nas nossas relações sociais.

A escola tem como uma de suas funções sociais a transmissão e transformação das informações e dos conhecimentos organizados. Com isso, ela influencia as formas de funcionamento psicológico de crianças, jovens e adultos e viabiliza a construção sistematizada do conhecimento científico, de forma organizada e intensa.

Mas, para que esse desenvolvimento psicológico ocorra é necessário que essas interações de ensino-aprendizagem sejam organizadas com objetivos pedagógicos intencionalmente planejados.

É importante que o professor planeje procedimentos regulares, assistência, pistas, instruções, avaliações e aprendizagens articulando o conteúdo a ser ensinado às experiências dos estudantes.

E é sobre isso que conversaremos nessa seção, professor (a).

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

a) Você acha que a aprendizagem das crianças começa quando ela entra na escola?
( ) Sim ( ) Não

b) Se você respondeu que sim, pense nos estudantes que ingressaram na escola neste ano e marque o que você acha que eles já sabiam fazer antes de começarem a frequentar a escola.
( ) Sabiam a diferença entre o gelo e a água em estado líquido, e em qual situação usar cada um.
( ) Sabiam que algumas coisas são maiores que outras, que algumas coisas estão em baixo, em cima ou do lado de outras e que, quando a gente anda rápido ou corre muitas coisas se modificam no nosso corpo.
( ) Quando recebiam um presente ficavam imaginando e fazendo hipóteses sobre o que poderia ser, antes de abrir.
( ) Sabiam diferenciar um caderno grosso de um fino, mesmo sem saber contar todas as folhas.
( ) Sabiam que as coisas escritas em livros, jornais, revistas e placas têm uma mesma representação gráfica, mesmo sem saber o que significam as letras.

Se você respondeu que não, você acertou, porque, mesmo antes de entrar na escola, a criança já tem uma ideia do que é a escrita, já tem noções de quantidade e de cálculo, já fez experiências sobre física e química e já compreende que existem algumas mudanças no seu organismo.

As crianças aprendem muito antes de irem para a escola, com sua família, com os amigos, com os meios de comunicação e com suas próprias experiências.

As experiências escolares inserem-se em um processo contínuo de desenvolvimento, que se inicia antes da entrada da criança na escola.

Mas, apesar desses conhecimentos prévios, a escola é um lugar privilegiado de aprendizagens, porque é lá que acontece a sistematização da cultura e dos conceitos científicos, que são tão importantes para se compreender o mundo.

É importante que o professor saiba que a escolarização das pessoas não se dá de forma independente de outros momentos de socialização e de aprendizagem da vida cotidiana. Ao mesmo tempo em que toda a experiência anterior à entrada na escola é importante, o processo de escolarização transforma as experiências cotidianas em significados historicamente organizados pela construção de conceitos científicos. E, dessa forma, contribui de forma ímpar para o desenvolvimento mais crítico, autônomo e independente das pessoas.

Podemos dizer, professor (a), que existe um tipo de conhecimento que é informal, que se aprende nas experiências do dia-a-dia e que é adquirido no processo de vivência das pessoas.

Mas também existe um tipo de conhecimento que é formal, científico, e que é ensinado na escola, de forma organizada, com métodos e técnicas, fazendo parte de um sistema de ensino direcionado.

Esses dois conhecimentos vão se estruturando no nosso desenvolvimento de formas diferentes.

No conhecimento informal, a pessoa vai aprendendo e dominando os conhecimentos à medida que os experimenta e vivencia.

Já no conhecimento formal, ela vai depender de processos de ensino organizados por outras pessoas tenham a intenção de ensinar.

E essas duas formas devem se articular para que o desenvolvimento aconteça de modo integrado, global e amplo.

Assim, as experiências individuais e as experiências partilhadas pela cultura são exemplos de conhecimento formal e informal, que encontram um espaço comum de articulação na escola.

É fundamental que o professor considere, no seu planejamento, uma constante articulação entre o conhecimento cotidiano e informal, construído pelas práticas sociais do contexto cultural das pessoas, mas também o conhecimento científico e formal, transmitido pela aprendizagem escolar.

Nesse sentido, você, professor (a), tem uma função social e política importantíssima no desenvolvimento dos estudantes! Você deve introduzir elementos novos que venham a ampliar os campos de significação comum do conhecimento cultural, não separando ou colocando em níveis diferentes o conhecimento formal e informal.

As atividades pedagógicas devem desconstruir a ideia de que o conhecimento formal ou científico é superior ao conhecimento cotidiano e informal.

Para isso, devem ser pensadas novas formas de ensinar e de organizar os conteúdos escolares.

Muitas vezes, o professor utiliza as experiências cotidianas dos estudantes apenas para motivá-los no aprendizado dos conteúdos e não aproveita essas experiências como promotoras de desenvolvimento psicológico. Essas atividades podem desenvolver a motivação dos estudantes, mas também devem propiciar o aprimoramento dos processos de pensamento e da capacidade de aprender.

Para isso, é preciso que o professor tenha uma intenção prévia, uma intencionalidade em organizar as situações em sala de aula de forma que os conhecimentos cotidianos e escolares sejam usados para propiciar o desenvolvimento global dos estudantes.

Ao elaborar e definir seus objetivos pedagógicos, você, professor (a), deve considerar a inter-relação entre o conhecimento cotidiano e o científico, mas tendo o cuidado para não tornar o conhecimento científico "banal", sob a desculpa de deixar o conteúdo "mais fácil" para o estudante.

As diferenças entre o conhecimento científico e o cotidiano precisam ser marcadas, mas também precisam avançar.

Para isso, o professor deve planejar estratégias pedagógicas que considerem as generalizações que podem ser feitas no conhecimento cotidiano, mas também que promovam níveis mais complexos nessas generalizações. Assim, o professor estará influenciando o desenvolvimento de muitos processos psicológicos nos seus estudantes.

Bom, professor (a), vimos como o conhecimento psicológico pode colaborar nos processos educacionais para melhorar o sucesso escolar dos estudantes e para ajudar o planejamento das ações do professor, principalmente quanto às concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem e a importância de sua interdependência.

PARA RELEMBRAR

Professor (a), vamos relembrar os principais assuntos que estudamos nesse Módulo.

- Entendemos a importância da relação interdependente entre ensino-aprendizagem para promover processos de desenvolvimento psicológico mais complexo.
- Vimos como a aprendizagem é importante para a transformação dos processos biológicos em funções psicológicas e para a imersão nas práticas culturais.
- Identificamos as formas de aprendizagem que ocorrem dentro e fora da escola: a distinção entre aprendizagem informal e formal e sua articulação com as funções psicológicas mais complexas.
- Compreendemos, ainda, que é na escola que a aprendizagem pode, com intencionalidade, promover novas e complexas formas de desenvolvimento psicológico.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1991.

FUNDESCOLA/SEED/MEC. Coleção Magistério. PROFORMAÇÃO: Guias de Estudo. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 2000.

MARINHO-ARAUJO, C. M. & ALMEIDA, S. F. C. Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MÓDULO 2
A Função Social da Escola e as Especificidades do Trabalho Pedagogico

Claisy Marinho-Araújo

Caro (a) professor (a), nesse Módulo vamos refletir sobre como a escola se constitui em um importante espaço de transformações sociais e individuais.

Examinaremos como as características, a dinâmica e o funcionamento da escola influenciam o desenvolvimento das pessoas que estão presentes nesse contexto.

Iremos também retomar alguns estudos que fizemos em módulos anteriores acerca da função do professor como mediador tanto no processo de desenvolvimento dos estudantes, como no processo de aprendizagem e nas relações interpessoais que ocorrem na escola.

Vimos, nos módulos anteriores, que compreendemos o mundo e a realidade que nos cerca por meio do conhecimento que é transmitido, elaborado, utilizado e transformado nas nossas relações sociais. E que, entre os principais contextos nos quais essas relações ocorrem, está a escola.

A escola tem grande importância como uma instituição social e como espaço de socialização e de cidadania. E a escola tem essa função social porque ela é responsável pela transmissão e pela transformação das informações e dos conhecimentos que são organizados historicamente pelo ser humano. Com isso, ela influencia o desenvolvimento das pessoas, porque o conhecimento formal mediado pelos processos de ensino é importante fator promotor do desenvolvimento de processos psicológicos mais complexos.

E, para aprofundarmos esses estudos, vamos abordar os seguintes temas:

- Educação e escola.
- Função social da escola.
- Papel do professor como mediador de processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Nossos objetivos nesse Módulo são:

- Identificar as concepções sobre educação e escola.
- Perceber a função social da escola.

- Entender o papel mediador do professor na prática pedagógica.
- Planejar, com intencionalidade, clareza e segurança, estratégias de ensino que promovam aprendizagem e desenvolvimento psicológico mais complexo e que sejam efetivas para estabelecer uma cultura de sucesso escolar.

1. EDUCAÇÃO E ESCOLA: DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES

Professor (a), nos nossos estudos até agora vimos que as concepções sobre o homem, o mundo, a sociedade e as relações sociais estão presentes na nossa maneira de viver, de buscar nossos ideais, de construir nossas crenças e de trabalhar. Essas nossas concepções têm diferentes implicações tanto no nosso modo de ser quanto no nosso trabalho.

Já estudamos sobre as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem. Agora vamos nos aprofundar na concepção que temos de escola e sobre a relação que existe entre escola e educação.

Já que ter clareza da concepção que está guiando nossas práticas pedagógicas gera mais intencionalidade no planejamento das ações de ensino e aprendizagem, vamos refletir na atividade abaixo: há diferença entre educação e escola?

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

A educação é _____

_____

Entendo escola como _____

_____

As necessidades surgidas na vida das pessoas, suas experiências de sobrevivência ou de busca de bem-estar ocasionaram processos de produção e criação de conhecimentos, construídos individual ou coletivamente, e organizados socialmente, ao longo da história da humanidade.

Essas conquistas, produções e realizações humanas foram sendo ensinadas socialmente, através das gerações, por meio de inúmeras situações educativas informais.

Por isso, podemos dizer que a origem da educação se confunde com as origens do próprio homem, quando os processos educativos coincidiam com o próprio ato de viver e sobreviver.

Esse tipo de educação não é, necessariamente, institucionalizada, ou seja, não ocorre em um espaço definido, com tempos determinados; nem tem uma padronização ou normas que a estruturem. É por essa educação que várias pessoas se educam, muitas vezes, sem terem ido à escola.

Esse processo educacional se desdobra em várias dimensões: a educação tanto tem a função de transmitir a cultura e o conhecimento acumulado, quanto a função de despertar potencialidades, reflexões e críticas acerca da realidade e das possibilidades de sua modificação.

A educação influencia vários aspectos que constituem as pessoas como os valores, as crenças, os comportamentos, os sentimentos, as escolhas e muitos outros.

Uma das origens da palavra educar vem do latim "educatio" que, além de instrução, também significa ação de criar, de alimentar. Educação é, portanto, um fenômeno bastante complexo, que se relaciona com todo o processo de formação das pessoas. Comparecem, nessa formação, vários grupos e instituições como a família, o trabalho, o clube, os grupos sociais e culturais, e diversas outras.

Apesar da educação fazer parte de um processo social amplo, que é influenciado e que influencia as relações sociais complexas e, também, a vida particular das pessoas, há uma grande distinção entre a educação geral e social e a educação que ocorre na escola.

A educação não se apresenta de uma única forma, mas vai sendo influenciada pela cultura e pela sociedade de forma distinta. Ela ocorre nos mais variados espaços e tempos; é mediada pelas mais distintas pessoas e instrumentos, com regras e normas que dependem de cada grupo social.

Já a escola tem uma forma de organizar e normatizar o processo educativo, orientado por programas e estruturas formais de ensino.

Uma das diferenças entre a educação escolar e a educação que ocorre em diversos tempos e espaços está no caráter deliberativo e intencional da ação da escola. Enquanto a escola cumpre um programa formal de ensino, outras instituições exercem seu papel educacional de maneira informal.

Há, na escola, uma síntese integradora entre ensino e educação.

A educação escolar tem características bem definidas tanto por sua estrutura e organização, quanto por sua função.

As escolas apresentam uma enorme diversidade em tamanho, localização, turnos, número de professores, especialistas, gestores, funcionários e na forma de atender aos estudantes. Além desses aspectos de estrutura e organização, há diversificadas metodologias e propostas pedagógicas.

Não existe, no nosso país, um modelo único de escola para todos porque cada escola tem suas próprias características, suas necessidades, suas produções, suas dificuldades, avanços e conquistas.

É dessa forma na escola onde você trabalha, não é professor (a)?

Assim, sabemos que existe uma infinidade de tipos de escola, espalhados por todos os pontos do país: há as escolas bem estruturadas e equipadas com diversos recursos pedagógicos, as bastante simples na sua estrutura e na disponibilidade de recursos, as escolas multisseriadas, as escolas rurais, as escolas dos grandes centros urbanos, as escolas das periferias nas grandes cidades, as escolas dos assentamentos rurais, as escolas das comunidades indígenas, as escolas de quilombos e muitas outras.

Conhecer o que existe na sua escola e na sua comunidade, que nem sempre está tão explícito ou tão disponível, pode ser útil para ser incorporado ao seu trabalho pedagógico. A utilização dos inúmeros recursos da escola e da comunidade pode ajudá-lo a melhorar seu fazer docente!

Desde os livros e o quadro de giz até um estabelecimento comercial ou uma praça que existem na cidade ou no bairro, podem ser recursos importantes para o seu trabalho na escola. Você pode transformá-los em opções didáticas, ou seja, em estratégias que auxiliam sua prática pedagógica.

Para isso, professor (a), é necessário valorizar algumas opções que podem não estar tão objetivamente disponíveis. É importante tentar reconhecer, procurar e receber a contribuição de vários atores internos ou externos à comunidade escolar que possam, direta ou indiretamente, contribuir para o trabalho escolar.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Professor (a), relacione pelo menos dois recursos internos ou externos à sua escola que você pode incorporar ao seu planejamento pedagógico.

A escola é uma instituição com condições muito específicas, cujos objetivos principais levam em conta o conhecimento baseado nas ciências. Sabemos que, muitas vezes, ao priorizar o processo de produção científica, a escola acaba segmentando a ciência e a distanciando da realidade, bem como separando ou reduzindo os fenômenos ao explicá-los em algumas estanques disciplinas escolares.

Quando isso acontece, a educação escolar nem sempre consegue expressar todo o conhecimento produzido pelos meios científicos.

É importante buscar a transformação das informações em conhecimentos. Para isso, professor (a), é necessário que você ensine os conteúdos não só para a resolução dos problemas e desafios do dia-a-dia, mas, principalmente, para que essa construção de conhecimentos desencadeie processos cognitivos, afetivos, sociais muito mais complexos no desenvolvimento dos estudantes e, com certeza, também em você!

Há diversas formas de estruturação das atividades na escola: os horários, a organização das atividades, os conteúdos, a diferenciação de papéis entre os diversos atores educativos, a complexidade de ações e de relações e vários outros aspectos.

Essa estruturação pode levar ao aprendizado de normas e de atitudes de independência ou dependência, de realização ou adequação, de adaptação ou de autonomia.

Assim, o processo educativo que circula no interior da escola pode ter influência no desenvolvimento das pessoas para além do ensino e das aprendizagens. Isso porque, na escola, comparecem, em sua estrutura, organização e funcionamento as dimensões política, econômica e cultural.

Essas dimensões vão constituir, em uma perspectiva mais abrangente, a função social da escola.

IMPORTANTE!

A escola é uma instituição que possui duas características fundamentais: a de ensinar os conhecimentos acumulados culturalmente pelas sociedades e a de formar as pessoas por meio da circulação de valores, ideias, crenças, preceitos morais e éticos.

A função social da escola é bastante estudada atualmente.

Alguns autores e abordagens afirmam que a escola funcionaria como um forte mecanismo de controle social, contribuindo para a estabilidade do sistema capitalista, pois, na sua forma de organização, ela disciplina, domestica, aliena os estudantes. Além disso, a escola serviria como um "espelho" da sociedade, reproduzindo as injustiças sociais, a violência, a competição.

Por outro lado, há importantes correntes teóricas que defendem que a escola funciona como um sistema complexo, com várias dimensões e não reproduz só uma faceta da sociedade, pois ela é formada por uma variedade muito grande de pessoas.

Nós estudamos que a escola promove mudanças nas pessoas e na realidade, está lembrado (a), professor (a)?

Então, ela pode até manter relações sociais injustas, mas vai provocar, também, transformação nessas mesmas relações!

PARA REFLETIR

E você, professor (a), o que acha? A escola é capaz de funcionar nessas dimensões tão distintas e até contraditórias?

Na escola, é importante conhecer as formas pelas quais essas dimensões se apresentam para saber como trabalhá-las, pois a educação é, ao mesmo tempo, um processo tanto de manutenção quanto de transformação da cultura.

Na sociedade existem diversas tensões, porque há sempre interesses divergentes: uns lutam pela estabilidade ou conservação, outros brigam por evolução e mudança. A cultura humana está imersa em um eterno movimento de tensão.

Entender que a escola não é a fonte essencial das desigualdades sociais, nem reflete passivamente a ideologia dominante é defender que há, na instituição escolar, intencionalidades, finalidades, utilidades que lhe permitem reinterpretar e ressignificar a ideologia ao difundi-la ou transmiti-la.

As ações que ocorrem no processo educativo têm múltiplas influências não só ideológicas, mas históricas, econômicas, jurídicas, políticas, culturais, sociais. São necessárias mediações técnicas, culturais e éticas que, em vez de negarem, recriem os ideais de justiça em bases mais coletivas e cooperativas, sustentadas por escolhas conscientes.

Dessa forma, acreditamos que a escola constitui-se em um local privilegiado para as transformações e para o desenvolvimento. Se, por um lado, nela se explicitam as contradições e os antagonismos, por outro, é possível que nela se constituam e se articulem interesses sociais mais justos, democráticos e solidários.

O sistema escolar tanto pode servir para sustentar e reproduzir as relações injustas que ocorrem na sociedade, quanto pode servir para a construção da justiça social e da cidadania.

Na escola, convivem pessoas com diferentes concepções de educação e diferentes visões de mundo; é esse convívio que a torna uma instituição complexa e contraditória. É nessa troca de contrários que se pode e se deve estabelecer a luta pela construção da cidadania.

O professor, com base no cotidiano da escola, pode e deve criar situações pedagógicas para promover as mudanças necessárias.

2. O PROFESSOR E SUA FUNÇÃO DE MEDIADOR

Vamos compreender melhor o papel do professor não só no ensino, mas, principalmente, no desenvolvimento crítico e cidadão dos estudantes.

Já vimos que as tensões existentes na escola não impedem o emergir de forças de luta e resistência pelo restabelecimento da cidadania. E os professores, trabalhadores desse contexto, atuam cotidianamente nesse cenário dinâmico. Entretanto, já discutimos anteriormente que essa atuação se dá, muitas vezes, de maneira imprevisível e de forma intuitiva. E refletimos também que precisamos pensar em construir práticas intencionalmente planejadas na direção de uma transformação pautada em ações conscientes.

O caráter contraditório que se faz presente no discurso pedagógico reflete-se no trabalho do docente, especialmente no cotidiano da sala de aula.

Precisamos sustentar, no fazer pedagógico, alternativas de ensino e aprendizagem criativas, inovadoras e libertadoras, para que não predominem técnicas, métodos, tarefas e conhecimentos essencialmente repetitivos, coercitivos, domesticadores.

O saber e o poder são elementos importantes da relação entre educação, escola e professor.

Ao oportunizar a construção e a socialização do conhecimento, a escola pode "distribuir" o poder advindo do saber, possibilitando a todos uma instrumentalização mais justa para desenvolver as transformações sociais necessárias.

IMPORTANTE!

O trabalho na escola não é neutro. O professor não age com neutralidade ao organizar e executar seu trabalho pedagógico, pois ao fazer uso do saber ou do conhecimento, ele sempre toma uma posição.

No contexto escolar, o professor é parte integrante e fundamental nas relações que aí ocorrem: ele assume a função de mediador nesse processo de ensino e aprendizagem.

Mas, como ser um mediador?

É importante que o professor organize uma rede de relações no contexto profissional, potencializando o desenvolvimento das pessoas.

Para isso, é necessário que ele planeje estratégias e ações que possibilitem, por exemplo, tarefas coletivas com objetivos comuns, compartilhados entre os estudantes. E, também, atividades que oportunizem cooperação, criatividade, trocas e negociações, críticas e sugestões, expressão da diversidade nas ações, crenças e valores.

A participação ativa dos estudantes na rede de interações que ocorrem na escola faz com que eles experimentem papéis e ações que viabilizem uma construção de conhecimentos compartilhada e coletiva. E esse movimento deve ser potencializado pelo professor.

Ao estruturar as situações de ensino, o professor deve ter a intencionalidade de levar o estudante, pela aprendizagem, a desenvolver suas funções psicológicas por meio da apropriação da cultura, partilhada nos conteúdos ensinados e nas relações em sala de aula.

As relações sociais educativas devem promover atividades em grupo, tarefas que envolvam pesquisa, organização de projetos comunitários, avaliações que incentivem a reelaboração do conhecimento, metodologias que permitam a discussão de ideias diferentes.

IMPORTANTE!

As situações de trabalho pedagógico são extremamente férteis à promoção de desenvolvimento psicológico e às transformações culturais, sociais e individuais.

Mediar, com intencionalidade, as inúmeras ações presentes nas relações que ocorrem no contexto escolar pode contribuir para modificar muitas práticas sociais que geram rótulos, preconceitos e outras dificuldades nos relacionamentos interpessoais.

A relação de ensino-aprendizagem é, portanto, fonte de desenvolvimento e de conhecimento, em que o professor não é somente responsável pela aprendizagem do estudante, mas, também, por seu desenvolvimento!

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

Professor (a), reflita se na sua atuação profissional você tem conseguido fazer um planejamento intencional de suas ações de modo a construir oportunidades para que os estudantes desenvolvam pensamento crítico, criatividade e práticas coletivas de cooperação.

Tente fazer no seu cotidiano: Procure, nos momentos de trocas pedagógicas com os outros professores, reservar um momento para discutirem de que forma vocês podem planejar ações conjuntas que visem a conscientização da função social da escola, a construção de processos coletivos de transformações sociais e ao desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Estudar o desenvolvimento humano a partir da análise das relações pode contribuir para modificar muitas práticas sociais e de trabalho docente.

Na escola, há exemplos de muitas relações sociais: professor-estudante, estudante--estudante, professor-estudantes, professor-professor, professor-direção, direção-estudantes, estudantes-funcionários, professor-funcionários, direção-funcionários, etc. E essas relações vão tendo características diversas; elas podem ser amistosas, complementares, competitivas, dominadoras, cooperativas, solidárias, conflituosas, etc.

Entre esses tipos, chamamos a atenção para a construção de uma relação de confiança. Essa relação deve ser entendida como uma qualidade do relacionamento entre as pessoas, que vai sendo trabalhada de modo a conquistar um objetivo comum. Esse tipo de relação pode ser o ponto de partida para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem.

Quantas vezes um estudante vai procurá-lo, professor (a), pedindo ajuda para realizar uma tarefa que nem sempre está relacionada à sua disciplina? Ou vai chamá-lo para interferir em uma discussão com um colega sobre um tema qualquer do cotidiano? Ou vai lhe mostrar, inseguro, as respostas de algum exercício, e você o incentiva, validando suas tentativas?

Existem inúmeras oportunidades, mediante situações pedagógicas diversas, em que o professor pode desencadear uma relação de confiança: expressando seu interesse pelas iniciativas e comportamentos do estudante, atendendo-o de forma atenciosa, reconhecendo e validando seu esforço, acompanhando seu processo de aprendizagem quando perceber suas dificuldades em realizar alguma tarefa, sem desqualificar suas dúvidas, mostrando-se disponível para acolher suas inquietações.

Veja outras atitudes que o professor pode ter para desenvolver uma relação de confiança com o estudante:

- Procurar, ao longo do ano, mostrar ao estudante que está disponível para ensiná-lo, acompanhá-lo nas dúvidas, incentivando-o a avançar.
- Valorizar os progressos do estudante e animá-lo nas suas dificuldades.
- Não fazer distinção nem tratar de forma desigual os estudantes.
- Mostrar o caminho mais adequado às possibilidades do estudante, sem desmerecer suas tentativas.
- Incentivar os trabalhos em grupos e valorizar as iniciativas coletivas.

Essas e inúmeras outras situações podem iniciar processos de construção de relações de confiança. Muitas delas, provavelmente, já estão presentes nas suas ações. Mas, pode ser que ocorram de modo intuitivo, sem muita atenção à forma de como torná-las ações preventivas, planejadas com intencionalidade e reflexão.

IMPORTANTE!

As relações que se estabelecem entre os estudantes e entre eles e o professor devem promover condições para que todos os envolvidos construam novos conhecimentos e ressignifiquem a realidade, as relações e a si próprios.

Podemos concluir que, no contexto escolar, a qualidade das relações pode influenciar tanto o sucesso quanto o fracasso escolar. As relações entre professor e estudantes são a base para a organização do trabalho em sala de aula.

É importante que todos os professores percebam seu papel e sua responsabilidade como mediadores nas relações que estabelecem na escola e consigam, pela mudança intencional da qualidade dessas relações, promover uma cultura de sucesso no seu trabalho.

PARA RELEMBRAR

- A educação, em sentido amplo, consiste no processo de produção e criação de conhecimentos, construídos individual e coletivamente e organizados socialmente ao longo da história.
- A escola é uma instituição social que exerce um papel específico no processo educativo, orientada por programas e estruturas formais de ensino.
- O professor, com base no cotidiano da escola, pode e deve criar situações pedagógicas para promover as mudanças necessárias a uma cultura de sucesso.
- O sistema escolar tanto pode servir para sustentar e reproduzir a relações injustas da sociedade capitalista quanto pode servir para o estabelecimento de interesses sociais mais justos, democráticos e solidários.
- Nas relações educativas que se estabelecem entre o professor e os estudantes é importante que prevaleça a relação de confiança e não a de poder.
- As relações socioeducativas devem promover atividades em grupo, tarefas que envolvam pesquisa, organização de projetos comunitários e a discussão de ideias diferentes.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

MARINHO-ARAUJO, C. M. & ALMEIDA, S. F. C. Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2005.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MÓDULO 3
Repercussões das Concepções no Espaço Educativo e na Ação Docente

Cynthia Bisinoto

Olá, professor (a)! Ao longo dos estudos feitos até aqui foi possível compreender melhor que o processo de desenvolvimento humano é visto de modo global e dinâmico, tendo influência da história peculiar de cada pessoa bem como do contexto e das relações sociais. Vimos, também, como os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão intimamente relacionados, apesar de serem distintos. Na sequência, foi explorado o importante papel da escola na transformação da realidade e das pessoas, ou seja, na promoção do desenvolvimento humano!

Observe, professor (a), que a compreensão de que a escola é fundamental para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos adolescentes autores de ato infracional estão na base das reflexões que temos buscado oportunizar ao longo desses estudos. Nessa direção, entendemos que a consciência e a lucidez acerca das concepções, ideias e valores que cada professor tem sobre o que é aprendizagem, desenvolvimento, ensino, avaliação, conhecimento, adolescência, entre outros, é essencial para reorganizar a ação cotidiana de forma mais consistente.

Para isso, um dos temas estudados foi o das concepções psicológicas que influenciam a forma como os professores entendem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus estudantes e que, também, influenciam o planejamento das aulas, atividades com os alunos, a maneira de se relacionar com eles, a compreensão do papel da educação e da escola na vida dos adolescentes, a crença (ou não) nas potencialidades dos adolescentes autores de atos infracionais, entre outros. Ainda que de forma inconsciente, muitas vezes as concepções acabam por ser fonte de preconceitos, ideias cristalizadas e pouco intencionalizadas, gerando discriminações, exclusões e pouca transformação.

Dessa maneira, tendo em vista que as concepções orientam o fazer pedagógico de cada professor, conduzindo-o em uma direção específica, neste módulo nos dedicaremos a compreender e identificar as repercussões que elas têm no espaço educativo e na ação docente. Esperamos, assim, contribuir para que você tenha mais clareza sobre as concepções e

explicações psicológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, de forma a conquistar uma ação pedagógica ainda mais coerente e intencional. Vamos aprofundar um pouco mais?

1. INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO

As representações que os professores têm sobre o que é ensinar, o que é aprender e o que é desenvolver, bem como sobre a convicção (ou não) de que todos têm condições e possibilidades de amplas aprendizagens, têm influência não só no que ensinam, mas também na maneira como ensinam os conteúdos científicos e curriculares. Inclusive, o sentido que cada um atribui a estes processos (ensinar, aprender, desenvolver) repercute no planejamento que elabora, nas escolhas didáticas que faz, nas ações que desenvolve com os alunos e nas relações que estabelece com eles.

> Neste sentido, inferimos que, no caso dos docentes, as concepções manterão relações estreitas com as preparações das suas ações, com a forma como interagem com os alunos, bem como, com a forma e conteúdo das suas reflexões na e pós-ação (Figueira, 2007, p. 49).

Sabemos que as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem também estão presentes nos documentos oficiais relativos à educação no país, influenciando políticas, programas, escolhas e ações dos sistemas educacionais e de seus agentes. Na mesma direção, os documentos orientadores da ação escolar, como é o caso do Projeto Político Pedagógico (PPP), também trazem, de diferentes maneiras, essas concepções e traçam em direções específicas os objetivos, compromissos e expectativas da escola.

Dessa maneira, a análise crítica das implicações de tais concepções para o processo educativo deve se dar tanto numa perspectiva macro política quanto das escolhas e ações de cada escola e de cada profissional.

Admitindo que as concepções que temos são influenciadas pela experiência de vida, tanto pessoal quanto profissional, pelas proposições teóricas e epistemológicas aprendidas, construídas e reconstruídas, bem como pelas orientações político-pedagógicas do campo educativo, a análise de tais concepções é um processo complexo e alcançado por meio de muita persistência e intencionalidade.

IMPORTANTE!

Identificar, explicitar e analisar as concepções presentes no trabalho desenvolvido diariamente na escola não se dá de forma "natural", requer compromisso e um constante aprendizado.

Sabemos que reconhecer as concepções que temos não é um processo natural e espontâneo, muito ao contrário, é um processo complexo e que requer intencionalidade. Vamos, então, empreender algum tempo nessa análise?

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

À luz do trabalho diário que você desenvolve, reflita acerca das razões e argumentos que sustentam alguma de suas escolhas. Eleja uma situação de ensino-aprendizagem que você planejou e desenvolveu, seja recente ou há muitos anos; identifique o contexto no qual ela ocorreu, mapeando as variáveis que influenciaram sua tomada de decisão; procure reconhecer quais razões, motivos e justificativas (pessoais, teóricas, metodológicas, etc) influenciaram sua decisão; por fim, busque identificar qual (ou quais) concepção (ões) de desenvolvimento estava subjacente à sua decisão.

E, então, o que identificou? Conseguiu reconhecer com clareza a presença das concepções em uma situação de ensino-aprendizagem cotidiana? Pois é, professor (a), as concepções comparecem, consciente ou inconscientemente, nas nossas múltiplas ações e escolhas. E como muitas vezes ações que poderiam ser desenvolvidas em prol do desenvolvimento dos jovens esbarram em algumas crenças reducionistas e deterministas, o potencial da ação pedagógica fica significativamente reduzido.

Afirmações como estas circulam cotidianamente nas relações e dinâmicas escolares: "esses adolescentes são totalmente desinteressados e indiferentes à nossa prática na escola, assim, pouco ou nada adianta o trabalho que fazemos"; "praticamente todos os jovens infratores vêm de famílias desestruturadas e sem condições de oferecer uma educação adequada, e a escola pouco pode ajudar esses adolescentes"; "esses meninos só vêm pra escola porque são obrigados por lei, mas não podemos mudá-lo se eles não querem ser mudados". A vida escolar cotidiana é plena de crenças e preconceitos que desacreditam o potencial dos jovens autores de atos infracionais.

Mas não é só em relação ao desenvolvimento dos adolescentes que reconhecemos a influência das concepções; elas também estão presentes em relação ao desenvolvimento dos adultos, isso mesmo, ao nosso próprio desenvolvimento. Você já parou para pensar em como, muitas vezes, nos respaldamos em explicações (ditos populares) do tipo "pau que nasce torto morre torto" ou "cachorro velho não aprende truque novo" para justificar porque um adulto não muda sua ideia e, ainda, para justificar o fato de não insistirmos na possibilidade de que venha a mudá-la?

IMPORTANTE!

As concepções estão subjacentes e orientam nossas ações em relação às crianças e aos adolescentes e, também, em relação aos sujeitos adultos (inclusive nós mesmos).

Percebe-se, assim, que as concepções estão igualmente subjacentes às ações e posicionamentos assumidos em relação aos sujeitos adultos. E da mesma maneira que em relação aos adolescentes, é preciso tomar consciência da força e influência que elas têm para que se possa modificar situações reais e concretas.

Assim, buscando construir condições que auxiliem os professores, a coordenação pedagógica e a direção das escolas a reorganizarem suas práticas educativas, reiteramos o convite para que, juntos, avancemos em processos de reflexão, análise e conscientização das concepções presentes no trabalho pedagógico. Vamos continuar?

2. IDENTIFICANDO AS CONCEPÇÕES E SEUS DESDOBRAMENTOS

Estudos realizados com o objetivo de identificar as concepções subjacentes que orientam as práticas pedagógicas têm apontado que, em muitos casos, a concepção inatista é a que mais comparece entre os professores da educação básica: os conceitos biológicos e maturacionistas são frequentemente utilizados para explicar a relação entre a maturação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Bergamo & Rosa, 2012; Lara, Tanamachi & Lopes Junior, 2006).

Conforme já visto nesse curso, a concepção inatista de desenvolvimento ampara-se na noção de que a bagagem genética/hereditária é determinante nos rumos do desenvolvimento do sujeito. Isso significa dizer, em outras palavras, que o ser humano nasce com a capacidade para aprender programada na sua herança genética, já estando previamente determinado, por exemplo, quem será ou não inteligente. Desdobra-se dessa concepção o entendimento de que alguns nascem para aprender e aprendem facilmente; enquanto outros não nascem para os estudos.

É, professor (a), você já visualiza que os desdobramentos dessa concepção são graves e perversos por pelo menos dois motivos: 1) porque responsabiliza o próprio estudante pelo fracasso escolar por lhes faltar bagagem genética adequada; 2) porque o professor, quando imbuído dessa concepção – inconsciente, na maioria das vezes –, renuncia àquilo que seria a

característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. De maneira geral, ambos os motivos culminam no entendimento de que a educação não tem uma função transformadora, pois quase nada pode ser feito para modificar o que está programado geneticamente.

A partir das bases da concepção inatista, acaba-se por gerar um descrédito no papel da educação uma vez que estabelece que as características individuais se desenvolvem "naturalmente", em etapas sucessivas, ao longo do tempo e de maneira independente da aprendizagem.

Ao se referir aos riscos da concepção inatista no contexto educativo, Davis e Oliveira (1994) sinalizam que é preciso questionar o caráter inato que é atribuído à aptidão, prontidão e inteligência. Contestando o entendimento de que a aptidão é como um dom, uma habilidade inata e herdada, as autoras dizem:

> Justificar o fracasso ou o sucesso dos alunos através da teoria da aptidão – da crença de que uns são mais capazes do que outros para o estudo – é desconsiderar o grande peso exercido pelas condições de vida da família e pela própria instituição escolar sobre a aprendizagem. Defender tal visão significa, sobretudo, ocultar a determinação econômica que se encontra na base do desenvolvimento humano (Davis & Oliveira, 1994, pp. 60-61)

Nesse sentido as autoras destacam que é preciso ter claro que fatores como acesso à saúde, lazer enriquecido, alimentação apropriada, desenvolvimento linguístico, entre outros, quando associados a uma escola com um bom projeto pedagógico e com professores competentes e qualificados que favorecem um ambiente desafiador aos alunos, configuram-se como elementos diferenciais para o sucesso do aluno. Decorre desse entendimento a necessidade de se questionar o caráter inato e natural da aptidão. "Só se deve considerar as aptidões à luz do meio físico e social em que as crianças vivem, uma vez que este pode ser favorável ou desfavorável àqueles" (Davis & Oliveira, 1994, p. 61).

Você deve estar fazendo algumas associações e identificando a presença desta concepção no espaço escolar, não é mesmo? Realmente ela está bastante presente no dia-a-dia da escola orientando ações, escolhas e justificativas. Entretanto, diferentemente dessa concepção inatista e reducionista, acreditamos que:

> "Sendo dotado de um sistema nervoso de grande plasticidade, **o ser humano tem potencialmente uma multiplicidade de caminhos de desenvolvimento** (grifo nosso). A direção que tomará seu desenvolvimento é função do meio em que nasce, das práticas culturais, das instituições de que participa e das possibilidades de acesso a informações existentes em seu contexto" (Lima, 2002, p. 5-6).

Por isso, professor (a), entendemos que temos uma participação ativa na construção do desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades, especialmente por meio das inúmeras interações que estabelecemos com outras pessoas e das experiências de aprendizagem que participamos. Todos nós aprendemos e nos desenvolvemos pela mediação de outras pessoas! Se assim acreditamos, compreensões como a que vimos anteriormente - "esses adolescentes são totalmente desinteressados e indiferentes à nossa prática na escola, assim, pouco ou nada adianta o trabalho que fazemos" - não fazem sentido, pois a intervenção deliberada e intencional dos atores escolares configura rica situação de aprendizagem e, portanto, de transformação dos jovens.

Esta concepção se faz bastante presente quando o ponto de vista cronológico ou o biológico são preponderantes no entendimento e definição da adolescência. Por exemplo, ao se definir o adolescente como aquele que já alcançou a maturidade sexual e que portanto já é capaz de contribuir para a reprodução da espécie, se está baseando a compreensão da adolescência em aspectos exclusivamente orgânicos e maturacionais afetos à concepção inatista. Veremos, em módulos seguintes, que a adolescência não pode ser reduzida a fenômenos maturacionais, de forma que as características culturais devem ser valorizadas.

Além disso, o entendimento de que a adolescência é uma fase típica do desenvolvimento humano, com características universais, também sustenta-se numa compreensão inatista. Exemplos de características universais atribuídas a todos os adolescentes são a rebeldia, a instabilidade, a crise de identidade, a "aborrecência".

Mas será que todos os adolescentes são iguais e têm as mesmas características independente do contexto familiar, social e escolar que participam? Será que todos eles, invariavelmente, são "rebeldes"? Pense nos adolescentes que você conhece; consegue identificar a mesma característica em vários deles ou, até, em todos eles? Pois é, não é fácil identificar a mesma característica em todos eles, afinal cada um tem sua história, sua marca e seu estilo pessoal, sua maneira de agir e de se relacionar, sua forma particularizada de interpretar as experiências da vida, de lidar com os desafios que vivencia. A cultura e a sociedade influenciam muito nas vivências dos adolescentes e na construção de suas características!

RESUMINDO

- A concepção inatista gera uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento do sujeito, na medida em que considera que o desempenho individual dependente de capacidades inatas.
- Na educação, esta concepção tem sido associada a uma atitude de esperar que os alunos 'amadureçam naturalmente' e até de não esperar muito daqueles que por herança genética não apresentam muitas perspectivas.

- A responsabilidade pelas situações de fracasso e de evasão escolar são atribuídas tão somente ao aluno.
- Gera um certo imobilismo, e até resignação, provocados pela crença de que educação e a escolarização pouco podem influenciar os rumos do desenvolvimento da pessoa.
- No contexto socioeducativo essa concepção se expressa pela imputabilidade de culpa à "má índole" do adolescente, à agressividade natural da adolescência, à necessidade de chamar atenção típica dos adolescentes.

Se, por um lado, a concepção inatista pouco valoriza e aposta no papel da educação na formação das pessoas, devendo ser questionada, por outro, a concepção ambientalista segundo a qual o sujeito é totalmente determinado pelo meio físico e social também merece ser problematizada. De acordo com ela, o sujeito nada tem em termos de conhecimento ao nascer, é uma folha de papel em branco. Logo, o conhecimento só poderá ser obtido por intervenção do meio físico e/ou social, ou seja, de fora para dentro.

A princípio esse entendimento parece plausível, contudo, analisando-o cuidadosamente é possível identificar como ele super valoriza a ação externa e pouco valoriza a posição ativa e transformadora do próprio sujeito.

Como desdobramento, nas aulas amparadas nessa concepção o professor ensina e o aluno aprende, o professor fala e o aluno escuta, o professor dita e o aluno copia, e assim por diante. Em todos esses casos o professor é quem toma as decisões, de forma unidirecional, decidindo sobre as ações que o aluno deverá ter, a postura que deverá assumir e a maneira que deverá interagir. Ao aluno é conferido uma posição passiva de mero receptor dos elementos culturais presentes na vida em sociedade.

Na medida em que atribui ao ambiente a responsabilidade pela constituição das características humanas, privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento. Assim, o compromisso da escola direciona-se sobretudo para a transmissão da cultura e para a modelagem do comportamento dos alunos. A concepção ambientalista está subjacente à ideia de que a escola tem o poder e responsabilidade de transformar o sujeito, como também de corrigir os problemas sociais.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Professor (a), procure se lembrar um pouco da sua própria trajetória escolar, ou mesmo de experiências com seus alunos. Você consegue se recordar de situações em que eram destacadas e valorizadas a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina como garantias para o aprendizado do conhecimento? Quais eras as razões apontadas para que os alunos ficassem atentos ao professor e ao que ele estava dizendo? Quais argumentos eram utilizados com os estudantes para que demonstrassem esforço e empenho em aprender? Registre pelo menos duas experiências nessa direção.

Se você respondeu que os alunos deviam ficar atentos ao professor para que pudessem se apropriar dos conteúdos, pois esse é um comportamento que favorece o aprendizado e por isso deve ser ensinado aos alunos, você conseguiu identificar a manifestação da concepção ambientalista em uma ação pedagógica.

Veja professor (a) como nessa situação a ênfase da escola está no compromisso com a transmissão da cultura e do conhecimento e, também, com a modelagem do comportamento dos alunos, especificamente com comportamentos considerados desejáveis e necessários. Ao defender que determinados comportamentos são considerados ideais para o aprendizado (a imobilidade, postura fixamente direcionada para o professor, não envolvimento com qualquer elemento de distração, cumprimento imediato das tarefas solicitadas, entre outros) se está buscando adequar o comportamento dos alunos.

Entretanto, professor (a), quantas situações já vivenciamos em que o aluno não demonstrou apropriação do conteúdo curricular apesar de estar presente em todas as aulas, de permanecer com o olhar em sua direção, de não se distrair com movimentos dos colegas em sala? Estas situações nos mostram como o comportamento ideal e desejável não é garantia de aprendizado. No caso dos adolescentes, especialmente, acabamos por cair na armadilha de que conseguir controlar o comportamento deles em sala irá possibilitar a aprendizagem. Por isso, empreende-se muito planejamento, tempo e esforço na disciplina e na ordem.

Outro exemplo do impacto da concepção ambientalista na educação está nos programas educacionais elaborados com o objetivo de estimular e intervir no desenvolvimento das crianças e jovens provenientes das camadas populares de forma a compensar as carências sociais dos indivíduos.

Inclusive ainda é muito comum observar que nas discussões relacionadas ao ensino dirigido aos alunos das camadas mais pobres predominam a orientação para a formação do caráter e de hábitos, a preocupação com a disciplina, a ordem e a obediência, os quais sobressaem em relação aos conteúdos (Gouvêa & Jinzenji, 2006).

Importante destacar que por essa concepção o sujeito tem um caráter completamente passivo frente às ações e pressões do meio, de maneira que seu comportamento resulta de um processo de modelamento e "formatação". Diz-se, inclusive, que o comportamento é manipulado, controlado e determinado pelas definições do ambiente em que vive.

A partir dessas análises acerca da concepção ambientalista, uma questão fica borbulhando: se tanto defendemos o compromisso da escola com a formação de cidadãos críticos, autônomos em ideias e ações, criativos e participativos socialmente, porque é que muitas práticas pedagógicas ainda prezam pela ênfase na padronização de comportamentos? Ainda mais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem que a ação pedagógica no ensino fundamental e médio brasileiros deve se orientar para o "desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais" (Brasil, 2000, p. 11).

> "De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento" (Brasil, 2000, pp.11-12).

Portanto, se o objetivo é desenvolver competências na perspectiva já tratada no Eixo 2 deste curso, perspectiva completamente diferenciada da noção de modelagem de comportamentos ou aquisição de habilidades, urge uma mudança!

RESUMINDO

- Pela concepção ambientalista o sujeito é passivo frente ao meio e às experiências que participa, tendo seu comportamento moldado e determinado pelo ambiente físico e social em que vive.
- A capacidade do sujeito de se modificar e de interferir no contexto social e político, no sentido de transformá-lo de forma autônoma e inovadora, é residual, pois ele apenas reproduz as características que lhes foram transmitidas.
- As causas das dificuldades dos alunos são atribuídas ao universo social, como a pobreza, a alimentação precária, a composição familiar, ao ambiente em que vive, a violência da sociedade atual, a influência da televisão etc.

- A preocupação com a disciplina e a ordem adquirem relevância, orientando a ação pedagógica em detrimento do desenvolvimento mais complexo.
- No contexto socioeducativo essa concepção aparece sob a forma de culpabilização da família e do meio social de origem do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

De maneira diferente destas concepções de viés determinista que abordamos até aqui (inatismo e ambientalismo), e por acreditarmos na interdependência entre a ação pedagógica e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, compreendemos as características das pessoas como construções contínuas em sua relação com o meio histórico e cultural. O desenvolvimento humano não é mera manifestação do biológico nem tão pouco expressão das condições concretas do mundo social.

IMPORTANTE!

A cultura, as relações interpessoais, as trocas afetivas, os conflitos cognitivos, os desafios sociais e as experiências de vida influenciam as vivências dos adolescentes e, portanto, influenciam a construção de suas características!

O desenvolvimento depende tanto das capacidades biológicas quanto das condições socioculturais, e esta é a base da concepção interacionista já vista anteriormente. Decorre dessa concepção que a interação entre as pessoas (criança-adulto, criança-criança, jovem-adulto, aluno-professor, aluno-aluno, etc) é fundamental para a aprendizagem. É por meio da interação e das trocas afetivas, cognitivas e linguísticas que se possibilita a aquisição do saber, da cultura e do conhecimento historicamente construído e acumulado.

> O desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influindo sobre o outro (Neves & Damiani, 2006, p. 7).

Dessa maneira, a educação é considerada como fonte de desenvolvimento, estabelecendo-se estreitas relações entre a educação (e a escolarização formal) e as interações sociais, as quais possibilitam ao sujeito internalizar a produção cultural. Do ponto de vista de Vygotsky, autor interacionista de referência, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura.

Importante ressaltar que Vygotsky não nega que existem diferenças entre os sujeitos, que em razão do fator físico ou genético uns sejam mais predispostos a algumas atividades do que outros. Todavia, ele não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Todos têm potencial para aprender!

E para que o aprendizado e o desenvolvimento psicológico ocorram é necessário que as interações de ensino-aprendizagem sejam organizadas com objetivos pedagógicos intencionalmente planejados. Esse é um aspecto diferencial da escola, contexto de muitas e importantes interações. Por isso é que defendemos que ao planejar e estruturar as situações de ensino, o professor deve ter a intencionalidade de levar o estudante a aprendizagem pela apropriação da cultura, partilhada nos conteúdos ensinados e nas relações em sala de aula. As relações sociais educativas devem promover atividades em grupo, metodologias que permitam a discussão de ideias diferentes, projetos que envolvam pesquisa, organização de projetos comunitários, tarefas que incentivem a reelaboração do conhecimento.

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

De acordo com a concepção interacionista, é oportuno privilegiar práticas pedagógicas baseadas em situações coletivas em que ocorram muitas trocas interativas, divergências e conflitos capazes de promover desafios e o desenvolvimento de novas competências nos estudantes. Pensando na realidade dos adultos, que tipos de situações coletivas e intensas em trocas podem ser promovidas? Considere o seu contexto de trabalho e apresente duas situações coletivas que têm o potencial de promover o desenvolvimento da equipe pedagógica.

O professor, em sua prática profissional, é o principal responsável pela mediação dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela sociedade, por sua apropriação

e (re) construção por parte dos estudantes (Bisinoto, 2012). É por isso, professor (a), que é tão importante planejar com clareza, intencionalidade e segurança, estratégias de ensino que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento complexo. E essa dimensão do desenvolvimento mais complexo é extremamente importante! Além da responsabilidade de transmitir a cultura e o conhecimento historicamente acumulado,

> a escola também tem a função de despertar potencialidades, de incentivar maneiras diferentes de interpretar e agir sobre o mundo, de incitar o desenvolvimento de formas criativas e inovadoras de transformar a realidade (Bisinoto, 2012, pp. 22-23).

O conhecimento científico, artístico e cultural trabalhado nos planejamentos de ensino, as diferentes experiências partilhadas no contexto escolar, os saberes apropriados a partir das trocas e interconexões, além das posturas éticas e ideológicas compartilhadas, são todas mediadoras do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano que tem nela sua base. Contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades, novas funções psíquicas, é objetivo primordial da ação da escola e de seus profissionais, pois que "educar é incentivar o desenvolvimento de novas interpretações, articulações e possibilidades; é instigar o novo, o diferente e o que ainda não foi pensado; é valorizar o questionamento e a crítica como possibilidade de transformar e construir algo que ainda não está dado" (Bisinoto, 2012, pp. 14-15).

RESUMINDO

- A concepção interacionista ressalta a interação dialética e transformadora que existe entre o homem e os meios sociais e culturais nos quais ele está inserido desde o nascimento.
- Valoriza o papel da escola entendo que por meio da transmissão e transformação das informações e dos conhecimentos ela influencia as formas de funcionamento psicológico de crianças, jovens e adultos.
- Reconhece o papel do outro, e muito especialmente o do professor, na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem, propulsores do desenvolvimento mais complexo.

3. SOBRE AS COMPLEXAS REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao longo desse módulo buscamos aprofundar um pouco mais o conhecimento, análise e reflexão acerca das concepções que se fazem presente na prática pedagógica, influenciando-a. Estar atentos às suas influências no trabalho realizado diariamente é um meio para potencializar o planejamento de novas estratégias de ensino e de aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento mais complexo dos nossos adolescentes.

No entanto, muitas das ideias e práticas que circulam no campo educativo e entre seus profissionais estão associadas a crenças, concepções e representações cristalizadas nem sempre percebidas. E mais, muitas crenças e concepções geram preconceitos e (pré) julgamentos que pouco contribuem para o aprendizado dos jovens.

Quando um adolescente não "dá conta" do conteúdo escolar previsto para o ano letivo, imagina-se que "faltou alguma coisa" na sua aprendizagem, que ele não tem habilidades suficientes para avançar nos anos escolares. Às vezes, as hipóteses são de que ele "não amadureceu" o suficiente para aprender; outras vezes, que é um problema que ele pode ter "herdado" dos pais, ou até que ele tem alguma deficiência, disfunção ou problema na memória, atenção, percepção. De forma geral, as explicações biologizantes culpabilizam, individual e exclusivamente, o estudante a partir de concepções que localizam nele a dificuldade.

Ou, quando o adolescente não "responde" ao que é esperado, imagina-se que falta apoio e incentivo dos pais, os quais pouco entendem a função da escola e delegam a ela toda a responsabilidade pelo aprendizado do filho. Daí emergem hipóteses de que a ausência materna e/ou paterna impacta a capacidade de aprender, ou de que a ausência de limites e regras que deveriam ser ensinados pela família comprometem a possibilidade de aprendizagem dos jovens. Ou, ainda, de que os exemplos e modelos que os adolescentes autores de atos infracionais têm são determinantes para que pouco valorizem a escola.

Você deve estar percebendo que são muitas as consequências dessas hipóteses para a prática escolar e para a aprendizagem dos estudantes. Em muitos casos, hipóteses que justificam infundadamente o não aprender dos adolescentes e as possíveis dificuldades que surgem no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar um conjunto de indicadores e estatísticas educacionais brasileiros, seja do Censo Escolar da Educação Básica[1], do PISA (Programa Internacional de Avaliação de

[1] O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo INEP. É feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Estudantes)[2], ou do Conselho Nacional de Justiça[3], este último específico sobre perfil dos adolescentes em medida socioeducativa de internação, é possível traçar um panorama da realidade escolar. Há um decréscimo observado no quantitativo de matrículas da educação básica, em virtude do histórico de reprovações e retenção, e dos altos índices de distorção idade-série; além disso, há pouco crescimento da taxa de matrícula (e de conclusão) no ensino médio (INEP, 2013). Em relação aos resultados do PISA, em 2012, 65 países participaram do programa, sendo que em matemática o Brasil ficou em 58º lugar no ranking. Na prova de leitura, o país ficou na 55º posição e em ciência ocupou a 59º posição no ranking, indicando, portanto, baixos resultados nas três áreas avaliadas (OCDE, 2012).

Entre os adolescentes autores de atos infracionais há uma significativa defasagem na relação idade-série, sendo que mais de 80% desses jovens não concluiu o ensino fundamental, apesar de terem, em média, têm 16,7 anos de idade. Identifica-se também um histórico de afastamento da escola em paralelo ao cometimento dos atos infracionais: quase 60% dos jovens em medida socioeducativa de internação no país já não frequentavam a escola antes de ingressar na referida medida e interromperam os estudos por volta dos 14 anos (CNJ, 2012).

Então, professor (a), o que esse conjunto de dados mostra-nos? Quais razões podemos apontar que justificam esses resultados? Com certeza são várias e complexas as razões. Por isso, precisamos pensá-las para além de justificativas acerca das deficiências dos alunos, do desinteresse de muitos deles, das limitações cognitivas que apresentam, da ausência de comprometimento dos pais com a escolarização dos filhos, da desestruturação familiar característica de muitas famílias. Esses resultados precisam ser analisados à luz da integração de um conjunto diversificado de fatores sociais, políticos, econômicos, ideológicos, institucionais e pedagógicos que se intercruzam e se influenciam mutuamente. Pensar o fracasso escolar é pensar em um fenômeno de múltiplas faces (Neves & Almeida, 1996) que se forja em meio a muitas e complexas variáveis. Assim, é preciso levar em considerações causas e razões associadas ao próprio aluno, à sua família, ao professor, à escola, ao sistema escolar, à política educacional e social do país, e etc.

[2] O PISA é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes a partir do 7º ano, nas áreas da Leitura, Matemática e Ciências. É coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Brasil é coordenado pelo INEP. O objetivo do programa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico.

[3] O CNJ, no âmbito de sua competência, realiza estudos para analisar os dados sobre a situação das medidas socioeducativas e, assim, se subsidiar no tocante à adoção de políticas orientadoras para o sistema de garantia de direitos dos adolescentes autores de atos infracionais.

IMPORTANTE!

O fracasso escolar configura-se como um fenômeno multideterminado por fatores ideológicos, sociais, políticos, econômicos, institucionais e pedagógicos que se influenciam mutuamente.

Justificativas associadas ao próprio estudante ou à sua família são apontadas há tempos e, até hoje, pouco contribuíram para modificar o quadro desafiador do não aprender, ou, do fracasso escolar. Pesquisa clássica realizada há mais de duas décadas com o objetivo de estudar as opiniões de diretores e professores sobre as causas do fracasso escolar já apontava o quanto predominavam, entre os membros da equipe escolar, as razões atribuídas ao aluno ou à sua família e ao contexto no qual vive, sendo pouquíssimos aqueles que reconhecem problemas relacionados à escola ou ao sistema educacional (Collares & Moysés, 1992).

> Esta análise é feita inicialmente em cinco categorias fundamentais: 1) causas centradas na criança; 2) causas centradas na família; 3) causas centradas no professor; 4) causas centradas na escola; 5) causas centradas no sistema escolar. A desproporção entre os números é gritante. Para todas as diretoras e professoras o fracasso escolar é motivado por questões referentes à criança e à sua família. Não existem dúvidas, não existem opiniões divergentes. Trata-se de uma certeza absoluta (Collares & Moysés, 1992, p. 18).

Conforme ressaltam as autoras, duas consequências decorrem dessas compreensões e das causas atribuídas ao não aprender: rotulação das crianças "normais" e superlotação do sistema de saúde. Os rótulos levam à estigmatização de alunos inicialmente sadios que, incorporando o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes, tornam-se doentes. E, dessa maneira, acaba-se por comprometer a autoestima desses estudantes reduzindo as possibilidades efetivas de aprender. Em paralelo à rotulação, a principal providência adotada frente aos alunos que não aprendem é encaminhá-los a serviços de saúde. Assim, tem sido bastante frequente que a educação recorra a serviços de saúde como forma de enfrentamento do fracasso escolar, reforçando uma ideia já difundida na sociedade brasileira de que problemas de saúde constituem uma barreira para a aprendizagem e são causas de fracasso escolar.

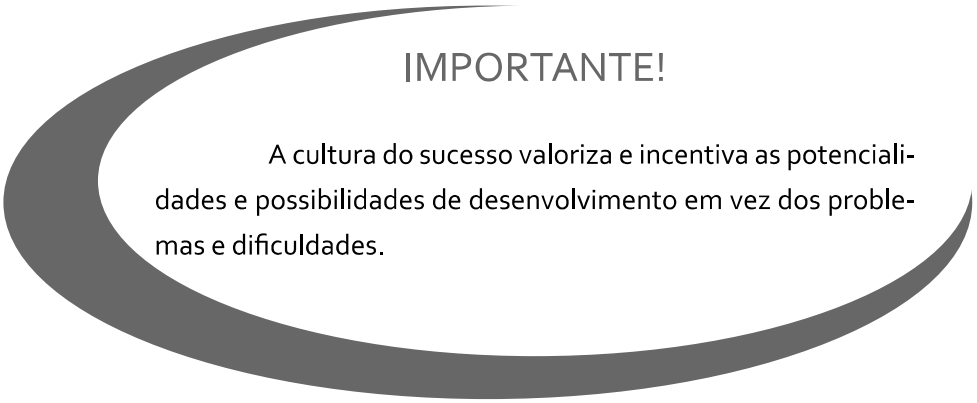
Dessa dinâmica de sempre atribuir a características inatas e inerentes ao aluno sua não aprendizagem, essa dinâmica de biologizar as questões sociais, surgem dois processos perigosos: culpabiliza-se a vítima individualmente e isenta-se todo o sistema social de responsabilidades.

O que ocorre, professor (a), é que desloca-se a discussão de parâmetros políticos, ideológicos e pedagógicos para causas e soluções pretensamente médicas, e até inacessíveis à Educação. A partir de seus vários estudos, Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés têm chamado esse processo de medicalização do processo ensino-aprendizagem. E já que atualmente são muitos os profissionais de saúde (médico, enfermeiro, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo) envolvidos com o processo, têm usado a expressão patologização do processo ensino-aprendizagem.

A grande consequência desse intenso processo de patologização da educação é que o espaço escolar, essencialmente voltado para a aprendizagem, para a saúde, para as potencialidades e para as conquistas, transforma-se em espaço clínico, da doença, voltado para erros, distúrbios e fracassos.

Você já tinha pensado sobre essa complexa dinâmica na qual a relação ensino-aprendizagem está inserida? O fracasso escolar é um fenômeno de grande complexidade que requer um olhar crítico e ampliado muito além de justificativas associadas a concepções inatistas ou ambientalistas.

E é por isso, professor (a), que defendemos fortemente a necessidade de uma mudança de paradigma na atuação profissional em educação, uma mudança orientada para a cultura do sucesso. A cultura do sucesso privilegia as potencialidades e possibilidades em vez dos problemas e dificuldades, focaliza as diferentes alternativas individuais e coletivas de superação das adversidades, valoriza as diferenças, a heterogeneidade e a diversidade de formas de aprender, pensar e estar no mundo (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).



Dizemos que se trata de uma mudança de paradigma porque ela requer um olhar diferenciado em relação aos processos de ensino-aprendizagem e os determinantes envolvi-

dos. Dessa forma, defendemos fortemente um maior interesse pelos aspectos interescolares e pela dimensão político-social que participam dos processos educativos, do que pelos fatores individuais. Vamos trabalhar em prol dessa mudança?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMO, A. A. A. & ROSA, S. A. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano orientadora da prática pedagógica na rede estadual de educação em Santa Catarina e as concepções dos professores dos anos iniciais: primeiras aproximações. Em IX ANPEd Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 1-16.

BISINOTO, C. Educação, escola e desenvolvimento humano: articulações e implicações para o ensino de ciências. Em E. Guimarães & J. Caixeta (Orgs.), Trilhas e encontros: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências. Curitiba: Editora CRV, 2012, pp.11-31.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Parte I - Bases Legais. MEC: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

CNJ. Panorama Nacional. A execução das medidas socioeducativas de internação. Programa Justiça Jovem. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2012.

COLLARES, C. & MOYSÉS, M. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. Em Aberto, ano XI, nº 53, pp. 13-28, 1992.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. Psicologia na Educação. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

FIGUEIRA, A. P. C. As orientações metodológicas dos professores: relação entre as dimensões da prática e a percepção dos resultados. Psicologia: Teoria e Prática, v. 9, nº 2, p. 47-72, 2007.

GOUVÊA, M. C. S. & JINZENJI, M. Y. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). Revista Brasileira de Educação, v. 11, nº 31, p. 114-132, 2006.

INEP. Censo da Educação Básica – 2012 – Resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

OCDE. Relatório Nacional PISA 2012 - Resultados brasileiros. Brasília: OCDE, 2012.

LARA, A. F. L.; TANAMACHI, E. R. & LOPES JUNIOR, J. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. Psicologia em Estudo, v. 11, nº 3, p. 473-482, 2006.

LIMA, E. C. A. S. Desenvolvimento e Aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

NEVES, M. M. B. J. & ALMEIDA, S. F. C. Fracasso escolar: concepções sobre um fenômeno de múltiplas faces. Cadernos da Católica, vol. 1. Brasília: Universa, pp. 9-25, 1996.

NEVES, R. A. & DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNIrevista, v. 1, n° 2, p. 01-10, abril 2006.

OLIVEIRA, C. B. E. & MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: cenários atuais. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 9, nº 3, p. 648-663, 2009.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

CAMPOS, L. A rotulação de alunos como portadores de "distúrbios ou dificuldades de aprendizagem": uma questão a ser refletida. Série Idéias, v. 28, p. 125-140, 1997.

COLLARES, C. A. L & MOYSÉS, M. A. F. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). Série Idéias, nº 23, p. 25-31, 1994

COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO. L. C. A intencionalidade da ação do professor para a cultura do sucesso escolar. Relatório do Programa de Iniciação Científica. Universidade de Brasília. 2011.

LIMA, E. C. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. Em Aberto, v. 9, nº 48, p. 3-24, 1990.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. Psicologia Escolar e Educacional, v.16, nº1, pp. 136-142, 2012.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Cadernos Cedes, v. 28, p. 31-48, 1992.

PRAIA, J. & CACHAPUZ, A. Para uma reflexão em torno das concepções epistemológicas dos professores de Ciências do 3º Ciclo e Secundário: um estudo empírico. Revista Portuguesa de Educação, v. 7, nº 1-2, 1994, p. 37-47.

EIXO IV

Adolescência e Juventude: Condições de Desenvolvimento na História e na Sociedade

Módulo 1 – A adolescência como fenômeno social.
Módulo 2 – Contextualização socioeconômica das adolescências brasileiras.
Módulo 3 – O estigma do "menor-objeto" e a criminalização da adolescência no Brasil.
Módulo 4 – Participação Política Juvenil.

APRESENTAÇÃO

Professor (a), iniciamos o quarto Eixo Temático dos nossos estudos sobre a Docência na Socioeducação abordando assuntos relacionados aos processos de desenvolvimento na adolescência. Dentre esses temas, destacamos: conceitos importantes sobre a adolescência; possibilidades diversificadas de ser adolescente; vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes brasileiros; e a participação política dos adolescentes em nosso país; dentre outros.

Este Eixo Temático é composto por quatro módulos. No primeiro módulo, "A adolescência como fenômeno social", tratamos dos diversos modos de abordar a adolescência (cronológico, biológico, fase típica do desenvolvimento e sociocultural), a fim de sinalizar a fertilidade da compreensão da adolescência como fenômeno social, sustentado por dimensões culturais e subjetivas. No segundo módulo, apresentamos "A Contextualização Socioeconômica das Adolescências Brasileiras", partindo de reflexões sobre o referencial sociocultural de desenvolvimento humano, sobre o histórico da proteção social e da assistência à juventude brasileira e sobre as principais vulnerabilidades enfrentadas por nossos adolescentes.

O terceiro módulo versa sobre "O estigma do 'menor-objeto' e a criminalização da adolescência no Brasil" e traz importantes temas que subsidiam reflexões mais críticas e aprofundadas sobre os atos infracionais cometidos por adolescentes. Alguns desses temas remetem à estigmatização do termo "menor", às contribuições do olhar higienista para a assistência aos adolescentes e à criminalização da pobreza ao longo da nossa história como sociedade.

Encerramos nosso Eixo Temático com um módulo sobre a "Participação Política Juvenil", questionando o suposto desinteresse político dos adolescentes e refletindo sobre possibilidades de ativismo juvenil no contexto escolar. Ao final, ilustramos um panorama da participação política juvenil no Brasil, por meio de uma lista de ações, projetos e programas para a juventude associados a políticas públicas, a grupos organizados da sociedade civil, a movimentos sociais, dentre outras instituições constituídas por jovens.

Bons estudos a todos!

MÓDULO 1
Adolescência como Fenômeno Social

Tatiana Yokoy de Souza
Maria Cláudia Lopes de Oliveira
Dayane Silva Rodrigues

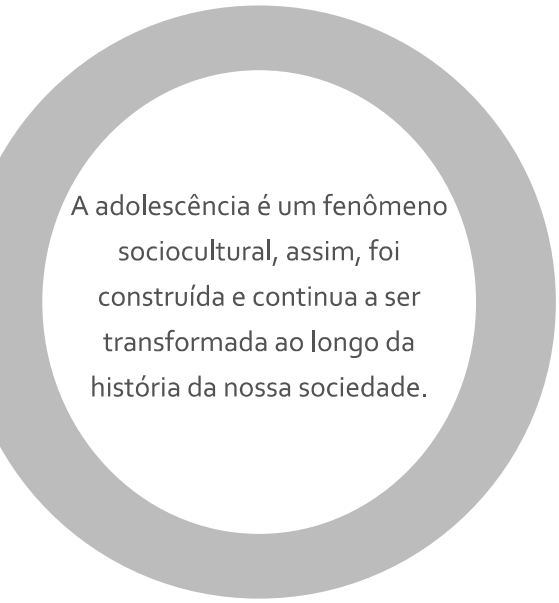
Nesse primeiro módulo, queremos refletir com você, professor(a), sobre a noção de adolescência. Para muitos, a adolescência é considerada uma fase difícil do desenvolvimento da pessoa, na qual são vividas muitas mudanças importantes, o que, sob essa perspectiva, contribuiria para gerar conflitos com os pais e, algumas vezes, também na escola. Desse modo, gostaríamos de propor algumas reflexões, com o propósito de, juntos, podermos ultrapassar essa visão.

PARA REFLETIR

- O que é ser adolescente?
- Como se dá a passagem da infância à adolescência?
- A adolescência ocorre da mesma forma em todos os grupos?

Sugerimos que você registre algumas das respostas que você deu aos questionamentos ao lado para que, quando estivermos debatendo no fórum de discussão, você veja em que medida suas percepções se aproximam ou diferem das dos demais professores!

A compreensão da adolescência que queremos compartilhar é a da adolescência como um fenômeno sociocultural. Como fenômeno da cultura, a adolescência foi construída e continua a ser transformada ao longo da história da nossa sociedade. Com isso, queremos afirmar que a adolescência não pode ser reduzida aos eventos naturais de crescimento biológico (isso corresponde à puberdade) e tampouco a uma simples fase de vida, marcada por comportamentos típicos. Às vezes, estamos tão acostumados a uma realidade na qual os adolescentes estudam, divertem-se e sonham, que podemos esquecer que este quadro é diferente de outras sociedades, grupos ou culturas. E esquecemos que cada adolescente é diferente do outro!



De acordo com a visão sociocultural, a adolescência é vista como um período de grande desenvolvimento da subjetividade, que articula processos biológicos e experiências psicossociais. Desse modo, os adolescentes devem ser compreendidos como um grupo constituído sob a influência da cultura de consumo e das suas contradições, de um sistema bastante frágil de valores sociomorais, das tecnologias de comunicação e das novas configurações familiares. Esses fatores têm grande influência sobre os comportamentos dos adolescentes, sobre os significados que eles desenvolvem e sobre a própria adolescência.

Boa leitura!

1. UM POUCO DE HISTÓRIA SOBRE A ADOLESCÊNCIA

O conceito de adolescência somente se tornou parte do discurso econômico, social e pedagógico no fim do século XIX, mas, antes disso, já era possível encontrar reflexões filosóficas sobre o jovem. No século IV, por exemplo, Aristóteles já se referia sobre o que considerava o temperamento imprevisível e descontrolado da juventude.

O sentido de adolescência, em si, só surgiu muito mais tarde, no século XVIII. Mudanças socioeconômicas ocorridas na Europa, após a Revolução Industrial, melhoraram a qualidade de vida, favorecendo a redução da mortalidade infantil e o aumento do tamanho das famílias. No Brasil, nesse mesmo período, o fim da escravidão, a emergência da nova classe trabalhadora e outras mudanças que foram se dando na sociedade passaram a exigir o prolongamento do período escolar. O que estava em jogo em nosso país era a tentativa de consolidar a organização social capitalista, que exigia das gerações mais jovens uma preparação técnica mais apurada antes do ingresso no mercado de trabalho.

O convívio com outros jovens em ambiente escolar distante da casa (internatos, por exemplo) favoreceu a constituição de um novo padrão de comportamento desse grupo social. Como nos conta o historiador Phillipe Ariès (1981), a organização das classes escolares e a configuração dos currículos pedagógicos, na forma seriada e de crescente complexidade, são aspectos centrais para diferenciar o status social de um adolescente de uma criança ou de um adulto.

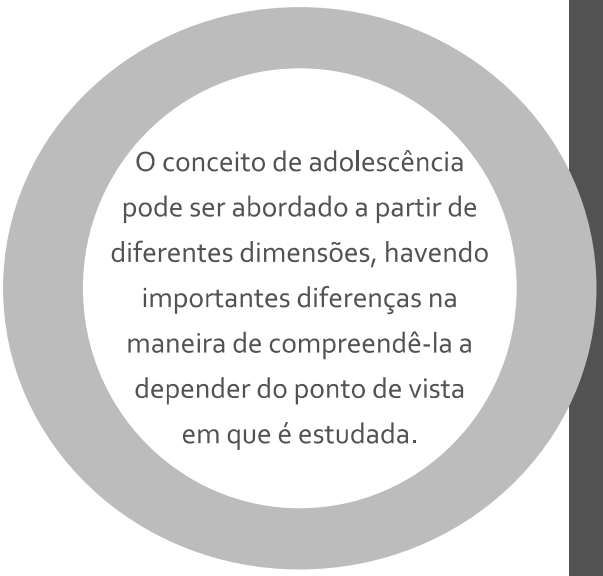
Assim, podemos dizer que a adolescência se constituiu enquanto conceito a partir da ascensão da burguesia, em meio a processos como a organização dos espaços privados, a criação das instituições escolares e a especialização das atividades de trabalho (Biasoli et al.,

2005). A ideia de uma nova fase de desenvolvimento entre a infância e a vida adulta expandiu-se rapidamente no ocidente para todas as classes sociais. Entretanto, concretamente, a experiência da adolescência permanecia restrita a uma minoria de jovens, das classes médias e altas (Comarck, 2004).

2. OS DIVERSOS MODOS DE COMPREENDER A ADOLESCÊNCIA

Considerando o exposto, propomos continuar nosso diálogo afirmando que o conceito de adolescência é plural, ou seja, pode ser abordado segundo diferentes dimensões, sendo que nenhuma delas é capaz de esgotar a compreensão desse fenômeno. Ao mesmo tempo, podemos dizer que o conceito de adolescência difere muito, de acordo com o ponto de vista em que é estudada.

Sob um ponto de vista cronológico, é considerado adolescente aquele indivíduo na faixa etária entre 12 e 18 anos incompletos, segundo os parâmetros do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Os parâmetros etários, embora insuficientes para se compreender a adolescência, são importantes para subsidiar várias ações sociais e decisões legais em favor dos direitos dos adolescentes. Alguns exemplos podem ser elencados:



- A Classificação Indicativa de um produto cultural (filmes, jogos etc.) como "inadequado para menores de 18 anos", por exemplo, parte da visão de que crianças e adolescentes devem ser protegidos de conteúdos relacionados à violência, a fim de resguardar seu direito a um desenvolvimento psicológico saudável;
- A inimputabilidade penal para os menores de 18 anos, ou, a configuração de crime de estupro para as práticas sexuais de adultos com os/as menores de 13 anos foram importantes ganhos legais recentes de nossa sociedade, orientados pela visão de crianças e adolescentes como cidadãos e sujeitos de direitos.

De um ponto de vista biológico, considera-se adolescente aquele que já alcançou a maturidade sexual e é capaz de contribuir para a reprodução da espécie. Já mencionamos

que a adolescência não pode ser reduzida a fenômenos maturacionais e da natureza e que as suas características culturais devem receber destaque. Entretanto, a compreensão de como se dá o desenvolvimento das características sexuais primárias e secundárias, a partir da puberdade, é importante para guiar ações sociais no campo da educação e da saúde do adolescente. São aspectos considerados, por exemplo, na proposição de políticas públicas voltadas para a saúde sexual do adolescente.

Sob outra perspectiva, a adolescência pode ser compreendida como uma fase típica do desenvolvimento humano, marcada por características universais e conquistas compartilhadas por todos os adolescentes, no plano psicológico, social e cultural (Cole & Cole, 2004). Ao longo do século XX, as pesquisas científicas sobre a adolescência tenderam a buscar regularidades e aspectos comuns entre os adolescentes. São exemplos de estudos que seguem essa tendência e se tornaram amplamente conhecidos: a pesquisa do biólogo suíço Jean Piaget, sobre o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo na adolescência; as ideias dos psicanalistas argentinos Mauricio Knobel e Arminda Aberastury, sistematizadas no conceito de "síndrome da adolescência normal"; além dos conceitos de "crise de identidade" e de "tarefas de desenvolvimento", aprimorados pelas pesquisas de Erik Erikson.

Embora relevantes para orientar pais e profissionais na compreensão do adolescente, essa busca de regularidades leva, muitas vezes, a mistificação de alguns comportamentos como "normais" e a outros comportamentos, atitudes e ritmos de desenvolvimento que divergem dessa norma, sejam considerados como um "problema". Desse modo, é muito importante que nós, educadores, critiquemos as perspectivas que sugerem e fortalecem mitos e estereótipos sobre os adolescentes. Quando ressaltamos o papel de um ou mais dos fatores mencionados acima (a idade, a sexualidade, a rebeldia, a instabilidade, a crise de identidade ou qualquer aspecto tomado como o mais importante), estamos contribuindo para reforçar estereótipos. Lamentavelmente, muitas dessas leituras estão fortemente estabelecidas na sociedade brasileira e se reproduzem na família, na escola, na mídia etc., minimizando o papel da cultura e da sociedade nas vivências dos adolescentes.

Segundo Araújo & Lopes de Oliveira (2010), dentre os muitos estereótipos relacionados ao adolescente em nossa sociedade, predominam aqueles que são negativos. Tais características negativas frequentemente atribuídas à adolescência contribuem para que os adolescentes sejam mantidos em posição marginal na nossa sociedade. Em outras palavras, as representações sociais sobre um fenômeno (no caso, a adolescência) não são neutras; são espelhos de ideologias dominantes e veículos de controle social. É importante que tenhamos clareza disso! Diante de uma suposta ameaça representada pela força, criatividade e contestação de adolescentes e jovens, a resposta social, muitas vezes, tem sido a de promover sua marginalização. E, junto com ela, marginalizam-se todas as formas de produção cultural juvenil, a exemplo da arte de rua, da música e dos ritmos produzidos e apropriados por eles.

Os desafios contemporâneos e as demandas de participação social que os adoles-

centes nos trazem exigem que adotemos uma postura diferente das que expusemos anteriormente. Entendemos que os adolescentes são sujeitos ativos, que podem se apresentar como protagonistas em seus processos de desenvolvimento e no espaço social em que vivem. Desse modo, são capazes de construir inovadoras possibilidades existenciais, sociais e políticas, como ilustraremos ao longo de todo esse Eixo Temático.

Já vimos que os significados atribuídos à adolescência e aos adolescentes variaram muito ao longo do tempo e entre os grupos culturais. Uma possibilidade para a compreensão respeitosa e positiva dos adolescentes está na valorização de suas ideias, compreendendo-os como cidadãos e potenciais líderes comunitários. Contrariamente, as piadas que alguns adultos dirigem aos adolescentes, quando os posicionam como "di menor", promovem efeitos desfavoráveis à promoção de suas trajetórias de desenvolvimento, em seus diferentes níveis sociais, institucionais, afetivos, sexuais e políticos.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Você já parou para pensar sobre o termo "aborrescente" ou na expressão "isso é da idade, logo, logo, passa", para se referir aos adolescentes? Que tal entrevistar adolescentes, com os quais você convive, a esse respeito? Será que, na opinião deles, todo adolescente é "aborrescente"? Quem os chama de "aborrescentes"? Quais os sentimentos deles diante desses estereótipos?

Você terá oportunidade de socializar suas impressões e reflexões em nossas futuras discussões no Fórum.

Apesar de reconhecermos o valor de cada um dos três pontos de vista delineados acima (cronológico, biológico e fase do desenvolvimento), neles persiste a ideia de uma evolução considerada "normal", típica e universal, que seguiria uma trajetória linear na vivência da adolescência. Tal ideia precisa ser questionada de modo profundo, uma vez que desejamos compreender como atuar pedagogicamente junto às múltiplas adolescências brasileiras, em suas diversas realidades sociais e culturais e estilos de vida. Um claro exemplo dessa diversidade das adolescências na sociedade brasileira refere-se à sua duração. Nas classes média e alta, a adolescência tende a ser mais duradoura, em função das oportunidades que levam à formação profissional e escolar mais longas; já nas classes socioeconômicas mais baixas, a adolescência parece ser mais curta, em virtude de uma tendência à inserção precoce no mercado de trabalho informal.

Defendemos o argumento que caracterizar a adolescência apenas como um grupo etário e/ou uma fase do desenvolvimento com características uniformes representaria uma visão limitada desse fenômeno. A nossa próxima seção versa mais sobre o papel da cultura sobre a vivência subjetiva da adolescência.

3. ADOLESCÊNCIA COMO FENÔMENO SOCIAL: CULTURA E SUBJETIVIDADE

Professor (a), queremos que você esteja aberto(a) a compreender que a adolescência caracteriza uma experiência psicossocial, construída historicamente e amplamente diferenciada conforme o contexto considerado. A visão da adolescência como fenômeno social a compreende como um momento do curso de vida e que é interpretado pelos grupos sociais a partir de referências culturais específicas (Ozella, 2002).

Assim sendo, as experiências que definem ''ser adolescente'' podem ser muito diferentes em grupos sociais ou culturas. Como exemplo, aos 13 anos, meninas de certas comunidades muçulmanas do mundo oriental são encaminhadas ao casamento escolhido pelo pai e logo se tornam mães. Nesse contexto cultural, não seguir esse destino é ser ''anormal''. Para as adolescentes brasileiras de alguns grupos sociais das camadas populares, a maternidade precoce também é percebida como uma experiência que contribui para a sua identidade social, enquanto que, para as camadas médias, a mesma situação pode ser vista como um problema ou como impedimento para certas escolhas profissionais ou acadêmicas.

A transição para a adolescência e a sua duração também se definem em bases culturais. Em alguns agrupamentos humanos, inexiste o que conhecemos hoje como a adolescência e a passagem da infância à vida adulta pode ser direta, vivida por meio de algum ritual de passagem que demarca a ''morte'' simbólica da criança e o nascimento social do adulto. Já nas sociedades urbanas industrializadas, existem diversos marcadores materiais e simbólicos que contribuem para a mudança de autoimagem e de status social dos adolescentes, como: obter a chave de casa; viver as primeiras experiências sexuais; frequentar eventos noturnos; adotar comportamentos que transgridem limites sociais; entrar na universidade; e alcançar o primeiro emprego.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Acesse o sítio eletrônico da fotógrafa libanesa Rania Mattar, em que ela compartilha dois portifólios do projeto "Uma menina e seu quarto" (A girl and her room). Esse projeto retratou garotas adolescentes, entre 15 e 20 anos, em seus quartos nos Estados Unidos da América e no Oriente Médio, inclusive em campos de refugiados no Líbano, entre 2009 e 2011.

Ao final, a partir dos indícios presentes nas imagens, reflita sobre como a adolescência pode ser diferente para cada uma das adolescentes retratadas.

- O que você percebe em cada uma das fotos?
- Em que contexto socioeconômico essa adolescente vive?
- A qual classe social ela pode pertencer? Qual raça/etnia ela representa?

- Quem são as figuras de admiração presentes nas paredes dos quartos?
- O que parece dar-lhes sensação de segurança e conforto em seus espaços privados?
- Quais são os aspectos em comum entre as adolescentes retratadas? E o que há de diferente entre elas?

Portifólio 1: http://raniamatar.com/portfolio/girl-and-her-room/portfolio1.php
Portifólio 2: http://raniamatar.com/portfolio/girl-and-her-room/portfolio2.php

Pensemos agora na sociedade brasileira. A extensão territorial de nosso país e a heterogeneidade cultural, social e de valores que nos caracteriza não devem ser desconsideradas quando analisamos a adolescência brasileira e sua relação com a escola. Nesse movimento de melhor compreender o fenômeno social da adolescência, devemos considerar inúmeros elementos e condições particulares que, nos dias atuais, participam da construção da subjetividade e das práticas culturais das adolescências brasileiras, como: o aumento da expectativa de vida; a maior participação das mulheres no mercado de trabalho; as novas modalidades de união afetivo-sexual; as conquistas recentes de alguns direitos sociais; e a maior mobilidade socioeconômica. Destacaremos algumas dessas condições a seguir.

Quando olhamos ao nosso redor, podemos perceber que estamos vivendo transformações importantes no interior das famílias e nas relações socioafetivas, que afetam a intimidade das famílias. A maior expectativa de vida e melhor situação de saúde dos idosos, em alguns casos, requer que as famílias cuidem dos entes mais velhos; em outros, pode converter avós em cuidadores, e, até mesmo, em principais provedores materiais das famílias. É o que ocorre, por exemplo, quando os avós se tornam os cuidadores dos seus netos, enquanto os pais trabalham, e nos casos em que a aposentadoria pode se tornar a principal fonte de renda familiar, diante do desemprego dos filhos e netos jovens. Além destas transformações relacionadas aos idosos também parecem haver tendências para que as relações conjugais se tornem mais horizontais, em que as tarefas domésticas são divididas de modo mais simétrico entre todos os membros da família (Petrini; Alcântara & Moreira, 2009).

Essas transformações também envolvem a constituição de um panorama plural de novos arranjos familiares, diversos da família nuclear burguesa da Modernidade (casal e seus filhos). Nos dias de hoje, são frequentes as famílias estendidas; famílias adotivas; famílias reconstituídas; as famílias interculturais; as famílias encabeçadas por avós, por um dos progenitores ou por casais homoafetivos. Esses novos arranjos são reconhecidos nas diferentes políticas públicas do nosso país, conforme discutido por Soares (2012). Por exemplo, para a Política Nacional de Assistência Social, considera-se família todo grupo de pessoas unidas por laços consanguíneos, afetivos e/ou de solidariedade.

Entendemos, concordando com Soares (2012) e seguindo a perspectiva sociocultural, que é possível encontrar dinâmicas familiares protetoras e educadoras, independentemente da situação econômica familiar ou do arranjo de seus membros. Se nós desejamos compreender a relação entre o desenvolvimento dos adolescentes e o atendimento socioeducativo, nos dias atuais, é necessário assumir visões mais plurais e flexíveis sobre as inúmeras possibilidades de arranjos familiares.

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

Acesse o sítio eletrônico do fotógrafo Douglas Adesko, radicado em Boston (Estados Unidos da América), em que ele compartilha imagens do projeto Family Meal ("Refeição Familiar"). Esse projeto retratou 75 famílias de diferentes culturas de origem, durante 10 anos, no momento de suas refeições.

A partir dos indícios presentes nas imagens, reflita sobre como os adolescentes participam das suas famílias.

- O que você percebe em cada uma das fotos?
- Onde eles estão? Em que contexto socioeconômico esses adolescentes vivem?
- Como eles interagem com os demais membros familiares?
- A qual classe social eles podem pertencer?
- Qual a raça/etnia deles?
- Quais os aspectos em comum entre as famílias retratadas? E o que há de diferente entre elas?

Portifólio: http://douglasadesko.com/category/familymeal/#thumbs

A cultura e a cidadania do consumo são outros importantes fatores, nos dias atuais, para compreendermos o desenvolvimento dos nossos adolescentes. No contexto da cultura de consumo, o sujeito é constantemente compelido a assumir novas necessidades e a se mover para obter objetos/sonhos de consumo aparentemente "supérfluos", os quais podem, subjetivamente, se superpor às próprias necessidades básicas. São demandas associadas à individualidade, à autoexpressão e à busca de identificações coletivas que costumam ser estimuladas pelos meios de comunicação de massa (Mancebo et al., 2002). O consumo tem sido valorizado como meio privilegiado de obtenção de status social em diversas manifestações culturais da juventude. Por exemplo, as letras do chamado "funk da ostentação", estilo musical popular entre jovens de certas comunidades de periferia, envolvem a ambição da ascensão social e a superestimação de objetos de luxo (carros, bebidas caras, roupas de grife etc.) como símbolos de sucesso.

Atualmente, o consumo tem se tornado um imperativo e o uso de objetos procura demarcar estilos de vida e posições sociais baseadas especialmente na imagem social de riqueza. No entanto, esse ideal de igualdade por meio do consumo maquia a exclusão social daqueles que estão significativamente fora do ciclo de produção (Campos & Souza, 2003), como, via de regra, estão os adolescentes e jovens em nosso país.

Outro fenômeno que tem chamado grande atenção da mídia recentemente são os encontros denominados "rolezinhos". Os "rolezinhos" são feitos por adolescentes pertencentes a grupos sociais marginalizados, no cenário da nova cultura do consumo brasileira. Esses "rolezinhos" são organizados por meio de redes sociais na internet e, em geral, têm sido realizados nos shoppings centers. Sabe-se que a escolha pelos shoppings como local desses encontros não é casual, revelando as contradições em torno dos "templos de consumo", que são espaços público/privados nos quais entram todos, mas só permanecem os que consomem. A reação social provocada pelos "rolezinhos", até o momento, mistura preconceitos de classe, criminalização dos adolescentes da periferia (tema que será discutido ainda nesse Eixo Temático) e repressão policial; além disso, os adolescentes que participam deles têm sido adjetivados como vagabundos e baderneiros (Jordão, 2014; Viana, 2014).

É preciso notar que, em muitas cidades brasileiras, existem pouquíssimas opções públicas de lazer para os adolescentes e os shoppings podem ser a única opção. Os direitos, garantidos por lei aos adolescentes, à mobilidade, à cultura e ao lazer ainda encontram muitos obstáculos para serem usufruídos por grande parte dos nossos adolescentes, em especial, pelos que vivem nas periferias brasileiras.

ATIVIDADE DE ESTUDO 4

Professor (a), você já parou para construir sua opinião sobre os chamados "rolezinhos"? E sobre o "funk da ostentação"?

Que tal você refletir sobre o papel da cultura do consumo na vivência dos adolescentes de hoje, a partir desses dois fenômenos juvenis?

- A sua escola tem representado um espaço disponível para ações de cultura e lazer para os adolescentes?
- Quais são as opções comunitárias de cultura e lazer disponíveis aos adolescentes no território em que você trabalha?
- Quais serão os recados que os adolescentes dão à nossa sociedade, por meio desses dois fenômenos atuais?

Encerramos este módulo afirmando que a adolescência é, portanto, uma construção histórica, representação coletiva e fato social e psicológico (Ozella, 2002). Assim sendo, en-

tendemos que somente é possível compreender os comportamentos dos adolescentes e construir intervenções educativas orientadas a adolescentes a partir da articulação entre diversos elementos que mediam os processos de desenvolvimento, como: a realidade material; as instituições sociais (família e escola, por exemplo); as contradições socioeconômicas; e as práticas sociais concretas de que participam os adolescentes brasileiros (Araújo & Lopes de Oliveira, 2010). No contexto das medidas socioeducativas, entendemos que as intervenções que visam promover certas direções de desenvolvimento e diminuir a probabilidade de outras direções devem incidir especialmente sobre os fatores sócio-histórico-culturais dos adolescentes.

RESUMINDO

A adolescência é um complexo fenômeno sociocultural, que pode ser abordado a partir de diferentes pontos de vistas e que é perpassado por diversos elementos da atualidade, como novos arranjos familiares e a cultura de consumo. No próximo módulo, discutiremos a adolescência brasileira a partir da sua contextualização socioeconômica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. M.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. Educação em Revista, v. 26, nº 3, p. 169-194, 2010.

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BIASOLI, P.; AMPARO, D. M.; CÁRDENAS, C. J.; BISINOTO, C.; SANTANA, P. Adolescência e violência: habilidades, competências e estratégias resilientes para promoção da paz. In: COSTA, L. F.; ALMEIDA, T. M. C. (Orgs.). Violência no cotidiano - do risco à proteção. Brasília: Universa, 2005, p. 141-166.

CAMPOS, C. C. G.; SOUZA, S. J. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. Psicologia, Ciência e Profissão, v. 23, nº 1, p. 12-21, 2003.

COLE, M.; COLE, S. R. O desenvolvimento da criança e do adolescente. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

COMARCK, P. A. Adolescence, schooling and English literacy: formations of a problem in early twentieth century South Australia. Unpublished PhD Thesis, University of South Australia, Adelaide, SA, 2004.

JORDÃO, J. V. P. Noções sobre o rolezinho e uma sociedade estacionária. Revista Posição, v. 1, nº 1, p. 09-11, 2014.

MANCEBO, D.; OLIVEIRA, D. M.; FONSECA, J. G. T.; SILVA, L.V. Consumo e subjetividade: trajetórias teóricas. Estudos de Psicologia, v. 7, nº 2, p. 325-332, 2002.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, S. H. (Org.). Adolescência e psicologia. Concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: CFP, 2002, p.16-24.

PETRINI, J. C.; ALCÂNTARA, M. A. R.; MOREIRA, L. V. C. Família na contemporaneidade: uma análise conceitual. In: MENEZES, J. E. X.; CASTRO, M. G. (Orgs.). Família, população, sexo e poder: entre saberes e polêmicas. São Paulo: Paulinas, 2009.

SOARES, R. P. A concepção de Família da Política de Assistência Social - Desafios à atenção às famílias homoparentais. Dissertação de Mestrado em Política Social. Universidade de Brasília: Brasília, 2012.

VIANA, N. O significado dos rolezinhos. Revista Posição, v. 1, nº 1, p. 04-08, 2014.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

ABECHE, R. P. C.; RODRIGUES, A. A. Família contemporânea, reflexo de um individualismo exacerbado? In: Encontro Latino Americano, 4, São Paulo, Estudos Gerais da Psicanálise, 2005. Disponível em: < http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos.php>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CANCLINI, N. G. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CASTRO, L. R. Infância e adolescência na cultura do consumo. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

CASTRO, M.G. Família, população, sexo e poder: entre saberes e polêmicas. São Paulo: Paulinas, 2009.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JR., A. L. (Orgs.). A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 113-131.

FEATHERSTONE, M. Cultura de consumo e pós-modernismo. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Micropolítica: Cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

PUCCI, B. Teoria crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

MÓDULO 2
Contextualização Socioeconômica das Adolescências Brasileiras

Tatiana Yokoy de Souza
Maria Cláudia Lopes de Oliveira
Dayane Silva Rodrigues

No módulo anterior, destacamos que a concepção sociocultural sobre a adolescência se mostra muito pertinente para nosso país, com tanta diversidade regional, étnica, cultural e socioeconômica. Nessa perspectiva, falamos, portanto, de adolescências, no plural, pois a experiência de ser adolescente varia de acordo com o modo como são estabelecidas as relações sociais, em diversos contextos: familiares, escolares, comunitários, etc.

Neste módulo, queremos refletir com você, professor(a), sobre as diversas possibilidades de ser adolescente no nosso país.

PARA REFLETIR

- Quem são os adolescentes brasileiros?
- Quais são as principais vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes?
- Como podemos nos preparar para lidar com as consequências negativas das vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes?
- Como podemos atuar na proteção social dos adolescentes?

Para colaborar nessas reflexões, partimos do conceito de "condição humana" e do histórico da assistência à juventude brasileira para apresentar as principais vulnerabilidades enfrentadas por nossos adolescentes.

Boa leitura!

1. NATUREZA HUMANA VERSUS CONDIÇÃO HUMANA: O REFERENCIAL SOCIOCULTURAL DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Defendemos que o adolescente se constitui, como tal, de modo interdependente do contexto social, cultural e histórico, a partir da sua participação em sistemas concretos de atividades sociais (a escola, por exemplo), mediadas por instrumentos materiais e simbólicos (valores, crenças, regras sociais etc). Esse contexto oferece, ao mesmo tempo, possibilidades e limitações, encaminhando o desenvolvimento do adolescente a direções mais prováveis do que outras, ao longo do tempo. Assim sendo, é a partir das relações que os adolescentes estabelecem com o meio sociocultural e com outros membros da sociedade, que os seus processos de desenvolvimento são coconstruídos.

Na escola, por exemplo, é a partir das interações que os adolescentes estabelecem com os professores, servidores, equipe de direção, colegas estudantes e outros membros da comunidade escolar que seus processos de desenvolvimento são potencializados ou desqualificados. Ou seja, pelas interações estabelecidas com os demais atores da escola, os processos adolescentes podem ser valorizados, colaborando para a construção de posicionamentos mais críticos, lúcidos e autônomos dos adolescentes.

IMPORTANTE!

O adolescente se constitui a partir das relações que estabelece com o contexto sociocultural e com outros membros da sociedade.

Desse ponto de vista, critica-se fortemente a existência de uma "natureza humana", uma suposta essência universal independente das formas culturais concretas. Como vimos no módulo anterior, as características que são universalmente atribuídas a qualquer adolescente (rebeldia e crise identitária, por exemplo) acabam estereotipando negativamente os adolescentes e influenciando o modo como são interpretados.

Ao invés de falarmos em "natureza humana", preferimos falar, então, de uma "condição humana" (Arendt, 1983), na qual chamamos a atenção não para características supostamente naturais da adolescência, mas para as condições concretas, balizadas por referências socioeconômicas, culturais e históricas, que contextualizam o desenvolvimento dos adolescentes.

Essas reflexões sobre a "condição humana" e sobre o referencial sociocultural de desenvolvimento humano são importantíssimas se pretendemos construir intervenções educativas nos mais diversos contextos socioinstitucionais dos quais participam os adolescentes brasileiros.

A seguir, discutiremos sobre o histórico da assistência oferecida aos adolescentes brasileiros, a fim de enfatizarmos a Proteção Social e a complexidade envolvida no enfoque da vulnerabilidade e da desigualdade para a compreensão das diversas adolescências brasileiras.

2. A PROTEÇÃO SOCIAL: VULNERABILIDADES E DESIGUALDADES

Ao longo da nossa história como povo, a assistência oferecida à adolescência tem seguido predominantemente um modelo asilar, tutelar e disciplinador, ao invés de um modelo de promoção de desenvolvimento pessoal e comunitário (Yokoy de Souza, 2008). Nesse cenário, surgiram legislações e serviços, como os Códigos de Menores e a Fundação Nacional de Bem-estar do Menor (FUNABEM), que serão melhor apresentados no próximo Eixo Temático do curso, cujas marcas ainda hoje fazem parte das culturas institucionais de muitos programas de atendimento socioeducativo destinados a adolescentes.

As ações de assistência à adolescência herdam algumas características desse histórico: a descontextualização; a descontinuidade; a baixa eficácia; e a responsabilização individual das famílias pelas dificuldades que enfrentam no cumprimento das suas funções de cuidado, educação e proteção dos adolescentes.

Ao longo do tempo, diversos conceitos têm sido empregados no âmbito da assistência a adolescentes pobres, como: risco, resiliência, fatores de risco, fatores de proteção, vulnerabilidade, desigualdade, proteção social, dentre outros. Cada um desses termos se sustenta em ideologias distintas e trouxe contribuições e influências diferentes para as intervenções realizadas junto a adolescentes.

O termo "risco", por exemplo, sugere simbolicamente que uma dada cena (jovens em grupo e com visual estereotipado, por exemplo) representa um perigo iminente e que os protagonistas desta cena são pessoas "suspeitas". Essa noção esteve a serviço de interpretações ideológicas como "grupos de risco" ou "famílias de risco". Nessa mesma racionalidade, a produção social de "classes perigosas" (Coimbra, 2001), por meio da associação entre a condição de pobreza e imoralidade, criou uma série de depreciações para as pessoas e grupos pobres, interpretados como ociosos, promíscuos, preguiçosos e ameaçadores.

O termo "resiliência" também é frequentemente usado no âmbito da assistência às famílias pobres; ele remete à capacidade humana e de grupos de absorver eventos estresso-

res, mantendo o equilíbrio adaptativo, mesmo diante de adversidades. Nessa visão, pessoas/grupos mais resilientes se desenvolveriam de modo adaptativo, apesar de vivenciarem condições psicossociais e socioeconômicas potencialmente negativas, tais como a falta de moradia e a exposição a violências.

Outros conceitos amplamente empregados na assistência a adolescentes são os "fatores de risco" (os quais aumentam a vulnerabilidade social de pessoas e grupos) e os "fatores de proteção" (os quais empoderam pessoas e grupos, colaborando para o bem-estar e para a resiliência). A literatura aponta como fatores de risco para a infração juvenil aspectos como: o afastamento do convívio familiar; o uso abusivo de álcool e drogas; e a violência comunitária. Já como fatores de proteção, apontam-se: a inserção escolar; a participação cultural e em atividades sociais; e uma rede de apoio social fortalecida.

Chamamos a atenção para o fato de que, por muito tempo em nosso país, a "mentalidade do risco" fundamentou políticas e ações governamentais compensatórias e preventivas dos "perigos iminentes" juntos às famílias e aos adolescentes. A partir dos anos 1980, com o processo de abertura política e democratização do Brasil e com a contribuição de perspectivas de desinstitucionalização das pessoas, ao invés dos de "grupos de risco" ou de "comportamentos de risco", destacavam-se as "situações de risco", a fim de enfatizar que os contextos de privação em que muitos adolescentes brasileiros se desenvolvem poderiam dificultar sua cidadania.

Frequentemente, o adolescente autor de ato infracional, e a sua família, são expostos a diversos "riscos" que podem inibir o desenvolvimento das suas potencialidades. Esses "riscos" associam-se a diversas "vulnerabilidades sociais"; por exemplo: a privações decorrentes do contexto de pobreza; a poucas alternativas de empregabilidade; e ao enfraquecimento dos vínculos comunitários. De acordo com o Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (SDH, 2009), a trajetória de desenvolvimento dessa população, em geral, caracteriza-se pela negação de direitos, pela exclusão social, pela privação de renda e por dificuldades no acesso a políticas de educação e de saúde.

De modo lento e contraditório, as relações existentes entre a sociedade, o Estado Brasileiro e as famílias em situação de pobreza vêm se modificando e os modelos de assistência existentes, até então, têm sido questionados. O foco das discussões sobre as infrações juvenis passou a enfatizar a péssima distribuição de renda e a desigualdade social, que fazem parte do próprio processo de desenvolvimento político-econômico brasileiro. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, representa um marco dessa mudança paradigmática, orientada pela doutrina de proteção integral e pela visão dos adolescentes enquanto sujeitos de direitos.

Desde então, um Sistema de Garantia de Direitos da família, da infância e da adolescência vem sendo construído. Hoje em dia, por exemplo, a partir do princípio do bem-estar social, existe um compromisso do Estado para o fortalecimento das famílias em situação de

pobreza e de extrema pobreza, por meio de programas de transferência de renda, saúde e assistência social. Esses esforços procuram apoiar as funções de proteção e cuidado das famílias, que são dificultadas quando elas não conseguem sequer o acesso a bens culturais, sociais e econômicos básicos. O Sistema de Garantia de Direitos de crianças e adolescentes será aprofundando no próximo eixo temático deste curso.

Apenas recentemente, portanto, as políticas sociais têm procurado focar coletividades e não sujeitos individuais. "Riscos" e "vulnerabilidades" passaram a ser vistos não como pessoais, mas como características da articulação entre sujeitos e contextos e que, como todo fenômeno relacional, comporta contradições e complexidades. Coerentemente, as intervenções direcionadas à diminuição de riscos e vulnerabilidades devem ser de cunho coletivo e comunitário, para além das intervenções sobre os sujeitos "vulneráveis" ou "em risco".

Novos conceitos, como "proteção social", "vulnerabilidade" e "desigualdades", passaram a ser usados ou compreendidos de modo mais complexo. Num paradigma de "proteção social" (MDS, 2013), os adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos e as vulnerabilidades sociais são enfrentadas por meio de respostas coletivas, do desenvolvimento de potencialidades, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e da transformação das condições concretas em que vivem.

Não há uma definição unívoca sobre o que é "vulnerabilidade". No entanto, existem consensos relativos sobre o fato dela resultar da interação entre: a exposição a riscos; a incapacidade de resposta; e a inabilidade de adaptação a diversos acontecimentos ambientais, econômicos, fisiológicos, psicológicos, legais e/ou sociais (MDS, 2013). A vulnerabilidade se origina na relação ativa do sujeito com a realidade concreta e, portanto, não pode ser definida exclusivamente de modo objetivo ou subjetivo (UNICEF, 2011). Portanto, para falarmos em vulnerabilidade, é necessário considerar diversos elementos, como: a inserção no mercado de trabalho; a qualidade das relações sociais; e a regularidade do acesso a serviços públicos.

O conceito de "vulnerabilidade social" avança para além da sua dimensão material, referente ao acesso precário à renda e a serviços públicos. A vulnerabilidade social possui uma importante dimensão relacional, que remete à condição em que as características sociais e culturais ("diferenças") são desvalorizadas ou discriminadas negativamente, se tornando "desigualdades" (MDS, 2013).

Dentre as vulnerabilidades relacionais, destacamos os preconceitos e as discriminações, o abandono, a apartação, o confinamento, o isolamento e as violências (MDS, 2013). Professor(a), você já notou que tais vulnerabilidades são comumente enfrentadas por adolescentes que cumprem algum tipo de medida socioeducativa?

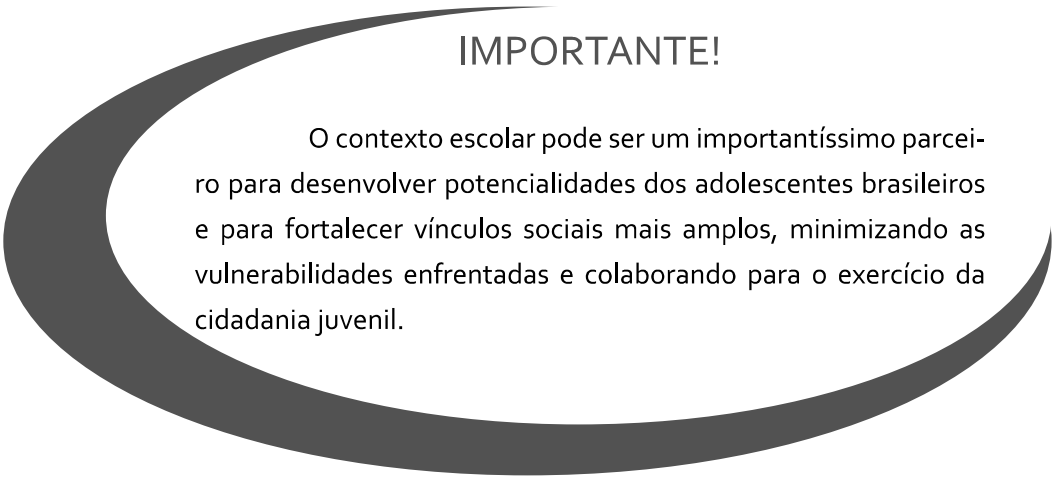
- Frequentemente, eles são discriminados por conta do seu histórico infracional ou por suas características pessoais e/ou étnicas.
- Seu local de moradia comumente dificulta seu acesso a bens e serviços públicos de qualidade (transporte, educação, saúde, assistência social).

- Determinados grupos de adolescentes podem ser impedidos de circular em alguns territórios, por conta de brigas entre grupos rivais ou da divisão social do espaço urbano nas grandes cidades.
- A própria condição de confinamento em uma unidade de internação é uma vulnerabilidade relacional.

Essas vulnerabilidades relacionais restringem as oportunidades concretas dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de estabelecer vínculos interpessoais diversificados, dificultando seu desenvolvimento pleno.

A dimensão material da vulnerabilidade social tem recebido maiores investimentos das políticas públicas de proteção social, por meio de programas de transferência de renda e ações de saúde integral. No entanto, a dimensão relacional da vulnerabilidade social ainda permanece como um desafio a ser lidado, pois causam diversos danos e riscos ao desenvolvimento dos adolescentes, não podendo ser combatidos por intervenções individuais ou familiares isoladas.

Quando assumimos que o ser humano somente se constitui na relação com outras pessoas, compreendemos que as formas de intervenção com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas precisam criar encontros interpessoais diversificados e mobilizadores de transformações pessoais, familiares, comunitárias e sociais.



Enquanto educadores, é necessário conhecer melhor nossos adolescentes de modo a enfrentar as vulnerabilidades e as desigualdades que influenciam seus desenvolvimentos e para garantir os seus direitos. Os projetos educativos fundamentados na realidade social e comunitária dos adolescentes podem mediar formas progressivamente mais críticas e conscientes dos adolescentes diante de seus contextos, favorecendo suas participações na transformação da comunidade (Araújo & Lopes de Oliveira, 2010).

Por outro lado, se desconhecemos a realidade social dos adolescentes, podemos assumir crenças ingênuas de que projetos educativos, isoladamente, podem ser espaços redentores (Araújo & Lopes de Oliveira, 2010). Somente afastar os adolescentes da rua algumas horas por semana, mantendo-os protegidos no espaço institucional e lhes apresentando outros valores e crenças que competem com os da "rua" não é suficiente para diminuir a vulnerabilidade social, que é um fenômeno complexo e multifacetado, como vimos anteriormente.

Os encontros interpessoais podem promover potencialidades, fortalecer vínculos, sentimentos de valorização e estimular a ação transformadora. Assim, as metodologias de trabalho social que promovem proteção social são caracterizadas por: postura de valorização e reconhecimento do outro; situações de produção coletiva de soluções; exercício de escolhas; tomada de decisão sobre a própria vida e de seu grupo; experiência de diálogo na resolução de conflitos e de divergências; reconhecimento de limites e de possibilidades das situações vividas; experiência de escolher e decidir coletivamente; experiência de aprender e ensinar horizontalmente; experiência de reconhecer e nominar suas emoções nas situações vividas; e experiência de reconhecer e admirar a diferença (MDS, 2013).

Contrariamente, os encontros interpessoais também podem contribuir para a desqualificação do outro, a subordinação, o isolamento, a revolta e o imobilismo. Como exemplos desse tipo de encontros, podemos citar situações em que um adolescente não é aceito para uma vaga de estágio porque mora na periferia; quando ele é apelidado na escola como "o LA" (Liberdade Assistida) porque cumpre medida socioeducativa; quando é barrado na entrada de um shopping porque suas roupas estão puídas (MDS, 2013). Essas vivências acabam por reduzir a capacidade desses adolescentes de agir e de formular projetos pessoais e coletivos, ao longo do tempo.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Professor(a), você sabe como os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas são recebidos na escola em que você trabalha? Você sabe como esse processo acontece? Reflita sobre as práticas que você conhece e pondere:

- Como sua escola tem se acolhido os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas?
- A forma como os adolescentes são recebidos na escola ajuda a garantir os seus direitos ou reforça suas vulnerabilidades relacionais?

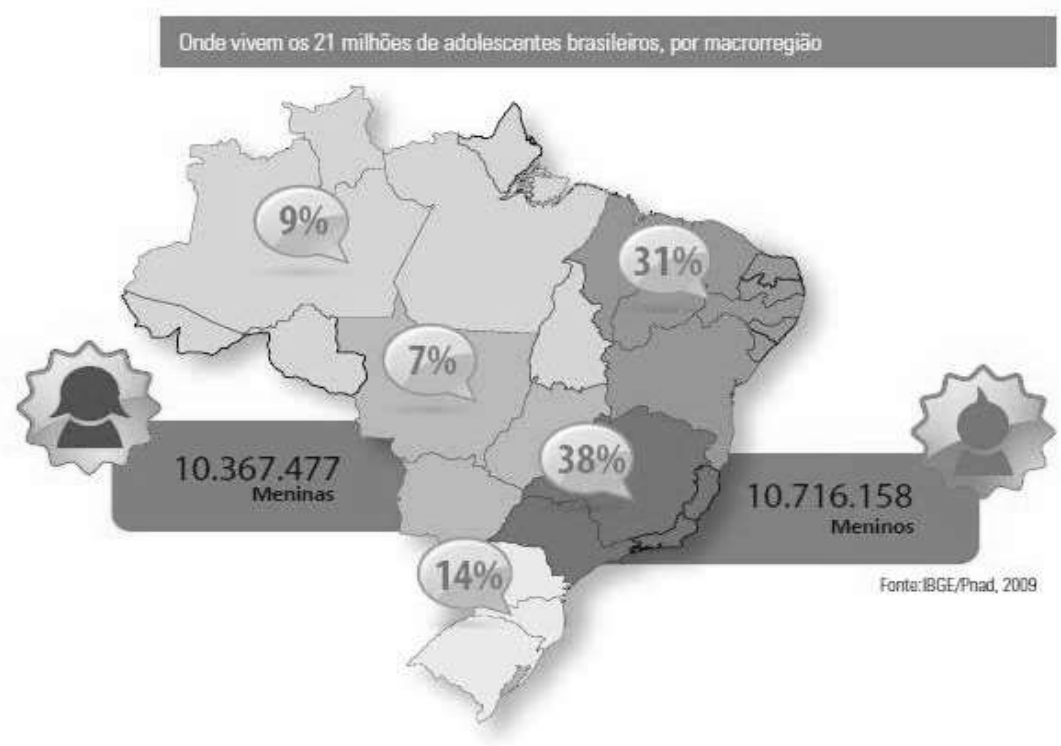
Em nossas futuras discussões no espaço virtual do Fórum, você terá oportunidade de socializar suas impressões e reflexões.

Após enfatizarmos a abordagem sociocultural e a proteção social da adolescência, apresentamos na próxima seção importantes dados sobre as condições socioeconômicas em

que vivem os adolescentes brasileiros e consideramos as principais vulnerabilidades enfrentadas por eles, tomando como ponto de partida as pesquisas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011), do IBGE (2009) e do Censo Escolar do INEP (2010).

3. CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA E AS MAIORES VULNERABILIDADES DAS ADOLESCÊNCIAS BRASILEIRAS

O nosso país conta com uma grande população de adolescentes: 11% da população brasileira, ou seja, mais de 21 milhões de pessoas são cidadãos entre 12 e17 anos (UNICEF, 2011). Trata-se de um momento único na nossa história, pois nunca houve e, provavelmente (em virtude da diminuição das taxas de natalidade), não mais haverá tantos adolescentes em nosso país. Assim, vivemos um momento importantíssimo para o fortalecimento de ações de saúde, de educação e de inclusão social para os adolescentes.



As nove principais vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes brasileiros são: a pobreza e a pobreza extrema; a baixa escolaridade; a exploração no trabalho; a privação da convivência familiar e comunitária; os homicídios; a gravidez na adolescência; as doenças sexualmente transmissíveis e Aids; o abuso e a exploração sexuais; e o abuso de drogas.

Essas vulnerabilidades articulam-se entre si e atingem os adolescentes de todas as classes sociais; no entanto, tendem a causar maior dano e riscos para os adolescentes pobres, pois são agravadas pelas condições precárias de vida, pela privação de renda, pelas dificuldades de acesso aos serviços públicos e pelas diversas "desigualdades" da sociedade brasileira, derivadas dos nossos processos de colonização, escravidão e abandono de muitas populações (SEPLAN, 2013; UNICEF, 2011). Hoje em dia, ser adolescente, ser negro, morar em comunidade popular na periferia dos grandes centros urbanos, possuir vínculos homoafetivos, dentre outras possibilidades, podem limitar o acesso dos adolescentes aos direitos à saúde, educação, esporte, lazer e cultura.

A primeira vulnerabilidade se refere à situação de pobreza. Na atualidade, a pobreza brasileira possui o rosto da criança e do adolescente. Apesar da desigualdade de renda estar caindo nos últimos anos, cresceu o percentual de adolescentes vivendo em famílias extremamente pobres[1]. 17,6% dos adolescentes do país vivem em famílias extremamente pobres; estamos falando de 3,7 milhões de garotas e garotos com idades entre 12 e 17 anos. As condições de pobreza e de extrema pobreza dos adolescentes potencializam outras vulnerabilidades, fragilizam os ambientes de proteção e de segurança e colaboram para que os adolescentes sejam pessimistas em relação ao próprio futuro, de suas comunidades e do país.

A baixa escolaridade é outra importante vulnerabilidade caracterizada por um padrão cíclico de repetências, de distorção idade- série, de evasão da escola e de abandono dos estudos. Um importante avanço, desde o ECA, se refere ao fato de que o acesso ao Ensino é praticamente universal. Em 2009, 97,9% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estavam matriculadas no Ensino Fundamental, ou seja, no nível de escolarização estabelecido para essa faixa etária.

No entanto, essa situação muda para os adolescentes entre 15 e 17 anos. No mesmo período, apesar da grande maioria (85,2%) estar matriculada na escola, apenas metade (50,9%) estava no Ensino Médio. Assim, praticamente a metade dos adolescentes de 15, 16 e 17 anos estava atrasada em seus estudos, ou seja, ainda cursava o Ensino Fundamental ou já havia abandonado os estudos. Além disso, muitos adolescentes, apesar de matriculados nas escolas, não conseguem aprender, não avançam na sua escolarização, sentem-se pouco apoiados em suas dificuldades e desestimulados por uma realidade escolar distante das suas expectativas.

A pressão para colaborar na renda familiar é um dos fatores que fomentam a baixa escolarização dos adolescentes brasileiros. A exploração do trabalho adolescente é uma vulnerabilidade que compromete sua saúde e seu desenvolvimento. Ressaltamos que a legisla-

[1] De acordo com os parâmetros do Plano Brasil sem Miséria (Decreto nº. 7492, de 02 de junho de 2011), considera-se em extrema pobreza aquela população com renda familiar per capita mensal de até R$ 70,00.

ção brasileira proíbe o trabalho formal até os 16 anos (exceto como aprendiz, a partir dos 14 anos) e estabelece como modalidades de trabalho regular para o adolescente apenas a aprendizagem, o estágio e o trabalho educativo. Apesar disso e dos enormes avanços feitos desde o ECA para o enfrentamento dessa situação, ainda existem 3,3 milhões de adolescentes de 14 a 17 anos de idade que exercem algum tipo de atividade de trabalho.

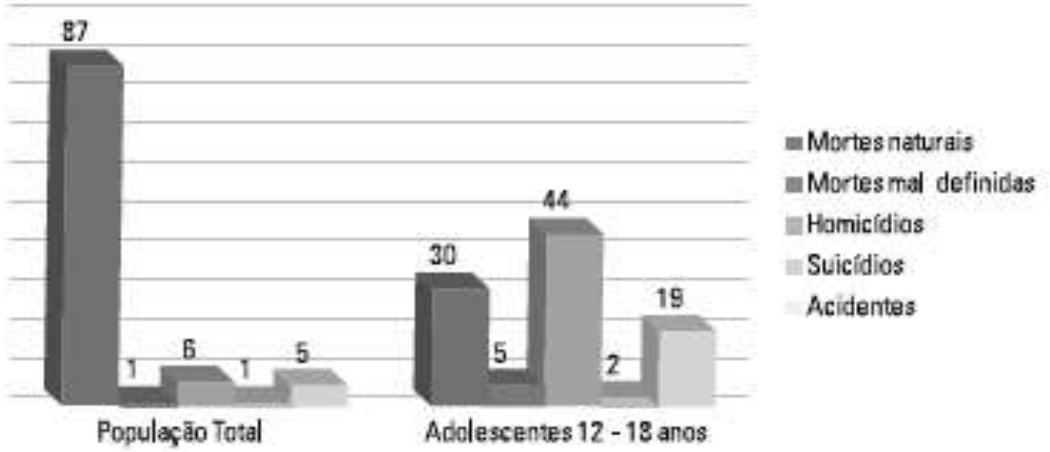
Estima-se que 80% dos adolescentes que trabalham estão em situação ilegal, irregular, precária e/ou insalubre. A maioria dos adolescentes trabalhadores sequer conta com a proteção da legislação trabalhista do adulto. Em geral, não possuem registro na carteira de trabalho, suas relações de trabalho são precárias, a remuneração é baixa ou inexistente, e as suas tarefas costumam ser penosas, degradantes, perigosas. Os adolescentes trabalham na agricultura, no comércio de rua (como ambulantes e engraxates, por exemplo), em serviços domésticos ou nas atividades extrativistas de baixo valor agregado (como a coleta de mariscos). Em muitos desses contextos, os adolescentes trabalhadores se tornam particularmente vulneráveis ao envolvimento com atividades ilícitas, como o tráfico de drogas (exemplo: nas ruas, onde meninos e meninas passam muito tempo vendendo guloseimas) e como a exploração sexual (exemplo: nas casas em que as meninas são empregadas domésticas).

A combinação de baixa escolaridade e de inserção precária no mundo do trabalho resulta em obstáculos duradouros para o futuro profissional dos adolescentes brasileiros, contribuindo para a manutenção da sua exclusão social, da violação de seus direitos e da desproteção social.

A privação do direito à convivência familiar e comunitária é outra importante vulnerabilidade enfrentada por muitos adolescentes brasileiros, como os que já são chefes de famílias, os que vivem em situação de rua ou em abrigos institucionais. Essa vulnerabilidade prejudica a construção de redes de apoio social e de apoio afetivo e inviabiliza muitos projetos de futuro, agravando ainda mais a desproteção social que marca o seu desenvolvimento como adolescente. No Brasil, 661 mil lares são chefiados por adolescentes entre 15 e 19 anos de idade; eles assumem inúmeras responsabilidades, trabalham irregularmente, prejudicam sua escolarização e sua saúde, não usufruem de oportunidades de lazer, de esporte e nem de se relacionar com outros adolescentes, prejudicando o desenvolvimento da sua cidadania.

Outro alarmante dado sobre as adolescências brasileiras se refere às estatísticas sobre os assassinatos de adolescentes. Essa vulnerabilidade revela gravíssimas violações de direitos dos adolescentes, das famílias e das comunidades. Tragicamente, a primeira causa de morte na adolescência no Brasil são os homicídios, superando os acidentes de trânsito. Diariamente, em média, são assassinados 19 adolescentes entre 15 e 19 anos em nosso país; esse índice é maior do que o dobro da média para a população brasileira em geral (UNICEF, 2011).

Assassinados – Comparativo das principais causas de morte na população total e dos adolescentes entre 12 e 17 anos de idade. Percentual por tipo de morte



Fonte: Ministério da Saúde/SIM, 2009

Os homicídios atingem especialmente os jovens negros (71,44%), do sexo masculino (93,03%), moradores das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros, de acordo com o Mapa da Violência de 2013 (Waiselfis, 2013). Outros grandes polos de concentração de mortes dos jovens são: os territórios dominados por quadrilhas, milícias ou traficantes de drogas; o interior de estados mais desenvolvidos; as zonas de fronteira e de turismo predatório; e o arco do desmatamento na Amazônia.

Duas iniciativas se destacam no enfrentamento do risco de mortes violentas entre adolescentes, na ampliação do acesso a direitos e na diminuição de vulnerabilidades. O Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM), da Secretaria de Direitos Humanos, visa, além da preservação da vida, a garantia do direito a convivência familiar e a sua proteção integral. Já o Plano Juventude Viva, da Secretaria Nacional de Juventude, envolve ações de desconstrução da cultura de violência; inclusão, emancipação e garantia de direitos; transformação de territórios; e aperfeiçoamento institucional.

A gravidez na adolescência é considerada outra importante situação de vulnerabilidade, por conta dos impactos na saúde, na escolarização e na formação profissional dos adolescentes brasileiros. Apesar da legislação brasileira classificar como estupro as relações sexuais antes dos 14 anos de idade, nos últimos anos, tem aumentado a taxa de meninas que se tornam mães até os 15 anos. Existe uma tendência à diminuição das taxas de maternidade na faixa etária de 15 a 17 anos. Mesmo assim, 290 mil garotas entre 12 e 17 anos já tiveram filhos, em 2009.

É preciso considerar que a gravidez na adolescência é um fenômeno complexo, multicausal e com diferentes consequências. Ela pode estar associada a uma trajetória de exclusão social ou mesmo a uma opção em se tornar mãe, na busca ativa da menina por autonomia e por reconhecimento social. Os pais dos filhos das adolescentes brasileiras se tornam invisíveis nos dados, especialmente quando eles também são adolescentes. Muitos desses rapazes que se tornam pais sofrem preconceitos, sendo desqualificados como irresponsáveis e incompetentes para exercer a função paterna.

São necessárias ações que protejam estes adolescentes, que garantam o acesso a seus direitos sexuais e reprodutivos e que estimulem pais e mães adolescentes a continuar sua trajetória de escolarização, de modo que possam ampliar futuramente suas possibilidades de vida melhor para si e para seus filhos.

Os dados a respeito de outra grave vulnerabilidade enfrentada pelos adolescentes brasileiros, a exploração sexual e o abuso sexual, são de difícil investigação, por conta da cultura do silêncio, dos tabus envolvidos e dos preconceitos envolvidos. Apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas para o enfrentamento desses crimes, as estatísticas de denúncias ainda não representam a realidade e esses crimes acabam tendo sua frequência subestimada. Entre janeiro e julho de 2010, foram relatados 4,7 mil casos de abuso sexual e quase 2, 5 mil casos de exploração sexual. Comumente, o explorador é parte da rede familiar ou social da vítima (como pais, padrastos, familiares e vizinhos); e as meninas são vítimas mais frequentes (80% das denúncias) nos casos de violência sexual, de tráfico para fins sexuais, de abuso sexual e de pornografia.

Essas violências se sustentam em uma cultura brasileira adultocêntrica, machista e violenta, na qual os adultos exercem relações de poder sobre os adolescentes (em especial, os homens adultos sobre as meninas) e na qual a violência parece ser socialmente legitimada como estratégia de disciplinarização dos adolescentes. Esses crimes sexuais deixam marcas profundas nas meninas e nos meninos, comprometendo sua integridade, sua autoestima e sua capacidade de confiança.

As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) também são parte das principais vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes brasileiros, especialmente em virtude de preconceitos, discriminações de gênero e da negação do exercício da sexualidade das garotas e da população juvenil LGBTTT (Lésbicas, gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). Nos últimos anos, a grande maioria dos adolescentes brasileiros tem tido maior acesso à informação sobre DSTs, sobre gravidez e sobre a aquisição gratuita de preservativos, especialmente, por meio de atividades na escola ou na comunidade. Apesar de terem acesso à informação, as DSTs ainda se configuram como importantes vulnerabilidades, por conta de fatores diversos vinculados a: valores e crenças da nossa sociedade sobre os diretos sexuais e reprodutivos dos adolescentes; a dificuldade de negociação da camisinha com os parceiros sexuais; e, em muitos territórios, a falta de acesso dos adolescentes aos serviços de distribuição gratuita de preservativos.

Finalmente, destacamos que o abuso de drogas também merece destaque, pois pode tornar alguns adolescentes mais vulneráveis a riscos que comprometem sua saúde e seus vínculos familiares, sociais e comunitários. A sensação ampliada de coragem e inconsequência relacionada ao uso de drogas pode aumentar os riscos de acidentes de carro, de sexo desprotegido, de ausência à escola e de prática infracional.

As drogas, tanto lícitas (álcool, nicotina, moderadores de apetite) quanto ilícitas (maconha, cocaína, crack, etc.), são parte do cotidiano da nossa sociedade, inclusive, dos adolescentes em conflito com a lei. Ressaltamos que o uso de drogas é parte de muitas das nossas comemorações e rituais sociais, mediando relações afetivas como, por exemplo, o tradicional brinde para celebrar o Ano Novo.

Não existem estudos unívocos sobre as fronteiras entre o uso recreativo, o uso social, o uso abusivo e a dependência química de drogas. Os efeitos físicos, psicológicos, sociais e comunitários das drogas são multideterminados, dinâmicos e variam para cada usuário e de acordo com a situação, o contexto e o padrão de uso.

Desse modo, entendemos que as relações entre o uso de drogas e o cometimento de atos infracionais por adolescentes somente podem ser compreendidas por meio de abordagens conjunturais e aprofundadas. O uso de drogas por um adolescente pode se manter em um padrão recreativo ou pode se configurar em uma vulnerabilidade quando, por exemplo, fragiliza seus vínculos familiares e sua autonomia, por conta do envolvimento com a cultura do tráfico, marcada pela fidelidade vitalícia. Em um primeiro momento, por exemplo, essa vinculação com o tráfico pode servir para um adolescente manter seu próprio consumo; ao longo do tempo, seus vínculos sociais podem priorizar a rede de tráfico, ao adquirir status social de pessoa a ser temida e respeitada ou ao conseguir satisfazer seus desejos de consumo por meio da renda gerada pelo tráfico.

O ponto de vista sociocultural considera como linear e simplista a interpretação do ato infracional como causado pelo uso de drogas. Para a compreensão de fenômenos desse tipo, são necessárias abordagens multireferenciais, que considerem o sistema complexo de aspectos pessoais, institucionais, econômicos, farmacológicos, socioculturais, dentre outros (Yokoy de Souza, 2008).

Ao longo de todo esse módulo, enfatizamos o paradigma da proteção e a defesa dos direitos dos adolescentes brasileiros, preconizados pelo ECA e por outros dispositivos legais, nacionais e internacionais. Conhecemos melhor as principais vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes brasileiros, com destaque para: a condição de pobreza e de extrema pobreza; a baixa escolaridade; a exploração no trabalho; a privação da convivência familiar e comunitária; os homicídios; a gravidez; as DSTs; os crimes sexuais; e o abuso de drogas. Entendemos que, para minimizar as vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes brasileiros, deve-se procurar identificar e concretizar as suas potencialidades e das suas comunidades.

No paradigma da proteção social as instituições socializadoras, como a escola por exemplo, têm um papel muito relevante na proteção social, na promoção do desenvolvimento dos adolescentes e na garantia dos seus direitos.

As diversas instituições socializadoras (como a escola, unidades de saúde, projetos juvenis comunitários, etc.) possuem um papel importantíssimo na proteção social, na promoção do desenvolvimento e na garantia dos direitos dos nossos adolescentes. Os professores, por exemplo, são vistos pelos adolescentes como uma referência positiva, especialmente quando os ajudam a refletir sobre a vida, quando assumem uma postura de escuta, quando contribuem com sua experiência de vida em diálogo intergeracional não-valorativo (UNICEF, 2011). Essas características são muito parecidas com as características das metodologias de trabalho social que promovem proteção social (MDS, 2013), comentadas anteriormente.

Encerramos esse módulo reafirmando que, no paradigma da proteção social aqui apresentado, as vulnerabilidades são enfrentadas de modo coletivo. Assim, clamar por estratégias repressivas como modo de prevenir novos atos infracionais e culpabilizar o adolescente que usa drogas pelo aumento da violência urbana são discursos e práticas ineficazes, ideológicas, violadoras de direitos dos adolescentes e que, portanto, devem ser combatidos.

É importante ter cuidado com os processos de criminalização dos adolescentes pobres e/ou que usam drogas, muito frequentes em debates atuais, reproduzidos pelo senso comum e pelas mídias de massa. Opostamente, defendemos a valorização da voz dos adolescentes, da sua ativa participação no desenvolvimento da sua cidadania, da transformação de si mesmos e das suas comunidades. Os tópicos da criminalização da adolescência, da participação política e do ativismo juvenil serão objetos de discussão nos nossos próximos módulos.

RESUMINDO

O ponto de vista sociocultural da adolescência compreende que fenômenos como os atos infracionais requerem, necessariamente, abordagens multireferenciais que considerem o sistema complexo de aspectos pessoais, institucionais, econômicos, farmacológicos, socioculturais, e outros.

A partir desse entendimento, o enfrentamento das vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes brasileiros deve procurar identificar e concretizar as suas potencialidades dos adolescentes e também das comunidades em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. M.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. Educação em Revista, v. 26, nº 3, p. 169-194, 2010.

ARENDT, H. (1983) A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Tradução de Roberto Raposo.

COIMBRA, C. (2001). Operação Rio: o mito das classes perigosas, um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública. Rio de Janeiro: Intertexto.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Rio de Janeiro, 2009.

INEP. Censo Escolar. Brasília: INEP, 2010.

MDS. Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Brasília: MDS, 2013.

SEPLAN. Análise de vulnerabilidades da juventude negra no Distrito Federal. Brasília: SEPLAN, 2013.

SDH. Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/Levantamento_Nacional_SINASE_2009_SDH_SNPDCA.pdf. Acesso em 15 fev. 2014.

UNICEF. O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília: UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011.

YOKOY DE SOUZA, T. Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade. São Paulo: IBCCRIM, 2008.

WAISELFIS, J. J. Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2013.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

RIZZINI, I. O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes. In: ZAMORA, M. H. (Org.). Para além das grades. Elementos para a transformação do sistema socioeducativo. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2005, p.09-12.

RIZZINI, I.; RIZINNI, I. A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafio do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

MÓDULO 3
O Estigma do "Menor-Objeto" e a Criminalização da Adolescência no Brasil

Dayane Silva Rodrigues
Maria Cláudia Lopes de Oliveira
Tatiana Yokoy de Souza

As significativas mudanças no Direito da Criança e do Adolescente conquistadas pela sociedade brasileira no processo histórico não eliminaram a discriminação em relação aos adolescentes. Este quadro se torna ainda mais evidente quando se está diante de um adolescente autor de ato infracional. Em meio à pressão e ao apelo angustiado de uma sociedade que se sente refém da violência, a infração juvenil tem se constituído como uma questão polêmica, na contemporaneidade, instigando a busca por respostas.

Nesse contexto, faz-se importante discutir os avanços conquistados e as saídas criativas encontradas no atendimento ao adolescente que cumpre medida socioeducativa, procurando compreender melhor por que se atribui aos adolescentes a principal responsabilidade frente à situação de violência e insegurança do país. Neste módulo serão abordados alguns temas necessários a uma reflexão mais crítica e aprofundada sobre o fenômeno da infração juvenil. Primeiramente, trataremos da construção histórico-social da categoria "menor" e sua utilização no campo jurídico; em seguida, abordaremos o tema da criminalização de adolescentes e jovens na sociedade brasileira.

Boa leitura!

1. CRIANÇA, ADOLESCENTE OU "MENOR"?

Professor(a), você já parou para pensar sobre a diferença entre os conceitos "criança", '"adolescente" e "menor"? Quais as ocasiões em que utilizamos essas palavras? O que queremos designar com cada uma?

Na sociedade brasileira, a distinção entre os conceitos de "criança" e de "menor" foi construída, primeiramente, no universo jurídico, passando, posteriormente, a ser adotada também no senso comum. Se resgatarmos uma parte da história das leis no nosso país, encontraremos as primeiras menções à expressão "menor" em 1830, no Código Criminal do

Império. Este código definiu "as penas aplicáveis no caso de cometimento de crimes 'por menores de idade'" (Santos, 2013, p.47).

No período colonial brasileiro, a imagem da criança, tal como compreendemos hoje, não existia e a noção de infância apenas começava a ser construída. Como já vimos no Módulo I desse Eixo Temático, segundo Phillipe Ariès (1981) o conceito de infância nasce com a própria Modernidade; assim, a emergência do sentimento de infância como uma consciência da particularidade infantil é decorrente de um longo processo histórico, constituído pela existência de um cenário mais amplo de revolução tecnológica.

Nessa conjuntura, os modos de trabalho se tornaram mais complexos e demandaram uma base de conhecimento técnico e científico mais apurado. Tudo isso tornou a alfabetização e a escolarização, cada vez mais extensa, em processos extremamente necessários, criando-se, portanto, a existência de um período da vida em que os sujeitos estariam recebendo os ensinamentos, capacitando-se para a vida adulta.

No Brasil, todo esse processo de consolidação do conceito de infância demorou um pouco mais. Somente com a vinda da família real, em 1808, é que chegaram os primeiros defensores da ideia de que uma formação educacional seria importante antes da vida adulta. Foi em torno desses eventos que se construíram ambas as expressões, "criança" e "menor", a primeira referindo-se aos filhos pequenos da aristocracia rural e dos pequenos comerciantes e a segunda, para as outras crianças, em especial, quando envolvidos em pequenos delitos.

Conforme Arantes (2013), ao final do século XIX, a expressão "menor" ultrapassou o uso jurídico e invadiu o vocabulário popular, passando a ser utilizada com o intuito de se referir às crianças pobres, aos filhos de ex-escravos, aos órfãos ou às crianças que viviam em situação de rua - chamadas, naquele período, de "expostos". Nesse processo de popularização, a expressão foi processualmente adquirindo também a função de distinguir duas categorias de crianças: a) os "menores": aquelas encaradas como "suspeitas", "potencialmente perigosas" e irrecuperáveis; e b) "as crianças": consideradas aptas ao processo de educação e escolarização. Notemos que a categoria adolescente ainda não se incluía em tal classificação. Ela só veio a se figurar no discurso legal anos depois, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A categorização das crianças com base nas origens familiares, econômicas e sociais esteve ancorada em muitas teorias tidas como científicas que instituíram os ditos parâmetros de saúde e de normalidade daquele período. Os conhecimentos da nascente Biologia, da Medicina Social, da Psiquiatria, da Psicologia, da Psicanálise, dentre outros, começavam a influenciar os meios acadêmicos europeus e norte-americanos, definindo condutas consideradas boas, saudáveis e "normais". Estas eram repassadas aos segmentos sociais mais ricos, os que detinham melhores oportunidades de acesso a tais informações e que consideravam correta a sua própria conduta. As referências culturais dos segmentos

mais pobres, por outro lado, eram vistas como desviantes, patológicas ou irregulares. Desse modo, as crianças oriundas da elite brasileira foram entregues aos cuidados dos saberes médicos e pedagógicos, enquanto as crianças provenientes dos segmentos mais pobres, os ditos "menores", foram alvo da ação e dos discursos policiais e jurídicos.

A expressão "menores em situação irregular" surgiu por volta do início do século XIX (Custódio, 2008), passando a representar a categoria social considerada com maiores chances de inadequação, incapacidade intelectual, fracasso e ruptura da ordem.

Ao longo do século XX, esta expressão se ampliou, funcionando como mecanismo de diferenciação entre ricos e pobres. Estes últimos passaram a ser vistos como potencialmente perigosos para a sociedade, o que justificou a segregação entre crianças de diferentes classes sociais. Por conta dos riscos que potencialmente ofereciam à sociedade, as crianças pobres foram, muitas vezes, capturadas, internadas, afastadas dos espaços de circulação das elites e, por conseguinte, também de suas famílias. Em direção oposta, as crianças das elites que, no século XIX, tinham sido enviadas para os grandes internatos, passaram, a partir do século XX, a ser educadas junto aos seus núcleos familiares de origem.

Assim sendo, a palavra "menor" carrega uma forte carga semântica que conduz à discriminação social, ao hierarquizar pessoas de uma mesma faixa etária em função de suas origens socioeconômicas.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Professor(a), sugerimos que você pesquise em bancos de imagens disponíveis na internet e capture distintas imagens a partir das seguintes palavras-chave: "criança", "adolescente" e "menor".

Faça uma pesquisa para cada uma das três palavras-chave e selecione algumas imagens marcantes obtidas a partir de cada palavra.

Reflita sobre as imagens vinculadas a cada palavra-chave pesquisada e busque caracterizar o contexto, os significados e características de classe social, raça e gênero representadas pelo conjunto das imagens.

- O que você percebe?
- O que as imagens mostram acerca da distinção entre os três termos?
- Você sente falta de algum aspecto nessas representações?

Como vimos, o termo "menor" favorece a associação direta e pré-concebida entre periculosidade e pobreza. Essa associação conduz a importantes efeitos, dentre os quais destacamos a estigmatização dos adolescentes pobres e os modos de intervenção social pautados na mentalidade do higienismo, como trataremos na seção a seguir.

2. DO HIGIENISMO AO ESTIGMA DO MENOR-OBJETO

Convencionou-se chamar de Higienismo um conjunto de ideias sobre saúde pública, surgidas entre o final do século XIX e começo do século XX, na Europa. Na sua origem, a Medicina se apoiava em saberes e práticas populares. Com o surgimento das primeiras universidades europeias, a partir do século XIII, e graças ao desenvolvimento científico que decorreu do Iluminismo, as práticas médicas foram se transformando, tornando-se cientificamente fundamentadas.

O Higienismo representa a área da Medicina Social que visa a educação da sociedade para hábitos mais saudáveis; nela, a higiene e a limpeza são tratadas como hábitos morais valorizados enquanto a sujeira converte-se em metáfora de imoralidade. Essa nova perspectiva estava fortemente apoiada em valores herdados da burguesia, cujos defensores acreditavam que, com a higiene, seria possível melhorar a qualidade de vida humana, prevenir doenças, aprimorar a saúde individual e coletiva, tudo isso apoiado em bases científicas (Abreu, 1929; Baptista, 1941; Costa, 1983; Ellis Junior, 1933;).

Ancorados em tais premissas, os médicos passaram a prescrever novas condutas para todas as situações que pudessem afetar a saúde. De alguma forma, vários segmentos e as instituições da sociedade brasileira, além das organizações e práticas em saúde, sofreram os impactos do movimento higienista: o trabalho, a educação, a habitação, os valores sociais e a moralidade. Em especial, por meio da Educação, se buscava consolidar uma cultura brasileira e, consequentemente, um povo mais saudável e que incorporasse os bons hábitos higiênicos indicados pelos cientistas. Quanto maior o acesso à educação, melhor o povo cuidaria de si e melhor educaria seus filhos, levando o Brasil ao desenvolvimento econômico, político e social.

Sob a égide dos ideais higienistas, surgiu a corrente intervencionista social (Góis Junior, 2002). Os interventores sociais adotavam a ação higienista com o objetivo de prestar assistência médica aos pobres. Para eles, democratizar as normas higiênicas e tornar o trabalho justo seriam conquistas alcançadas por meio de reformas sociais profundas, que se pretendia que atingissem a organização política.

O discurso higienista também adentrou na ordenação jurídica da época, repercutindo na construção da Doutrina da Situação Irregular[1]. Tal doutrina foi utilizada como alicerce de dois Códigos de Menores que vigoraram no país, aquele promulgado em 1927 (que perdurou na ditadura Vargas, Estado Novo) e o de 1979 (no contexto da ditadura militar). Ambos embasavam-se na compreensão de que apenas os menores em situação irregular seriam alvos do Poder Tutelar do Estado. Mas, quem estaria incluído nessa situação?

[1] A doutrina jurídica da situação irregular tem raízes em concepções que remontam ao início do século XIX. Foi articulada doutrina no ambiente jurídico com a edição de um Código de Menores em 1927 que organizou as leis então existentes sobre assistência e proteção aos menores e, posteriormente, rearticulada com uma nova edição com a aprovação da Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979, que instituiu outro Código de Menores. Este código adotou de maneira ainda mais contundente a Doutrina da Situação Irregular (Custódio, 2008).

Em relação ao primeiro Código, conhecido como Código de Mello Matos (Lei 17.943 de 1927), o objeto era "o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade". Este seria submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas naquele documento.

Como se pode verificar acima, a lei se aplicaria a crianças[2] em situação de rua, aos que sofriam violência ou negligência por parte da família e autores de atos infracionais. Enfim, não se configurava uma "lei para todos", aplicando-se apenas aos mais pobres. Nesse sentido, tal como aponta Santos (2013), diz-se que esta concepção doutrinária introduziu a noção de "menor-objeto", ao tratar crianças e adolescentes como meros objetos do Direito e ao oferecer ao Estado a possibilidade legal de interferir diretamente em seus núcleos familiares. Como exemplo de tais interferências, a suspensão do poder do pai ou da mãe, em situações em que, por abuso de autoridade, negligência, incapacidade ou impossibilidade de exercer o seu poder, faltasse ao cumprimento dos deveres paternos.

Na prática, o que se sucedeu durante a vigência do Código de 1927 foi o progressivo inchaço do sistema tutelar de assistência à infância, que se tornava cada vez mais oneroso ao Estado, de modo que, nas décadas posteriores à sua promulgação, a crise desse modelo instaurou-se por completo. O discurso oficial acerca da forma de tratamento destinada aos "menores" precisava se modificar, considerando-se a alternativa de internação somente em casos de exceção, junto com a valorização da preservação dos "menores" junto à família.

Em 1959, foi sancionada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Declaração de Direitos da Criança. De acordo com Santos (2013), embora os efeitos desse documento não tenham sido imediatos, essa Declaração marcou sobremaneira o direito da infância e adolescência no Brasil, até que, em 1979, foi promulgado o segundo Código de Menores (Lei 6.697, de 1979). Este surgiu em meio a um contexto de abertura política e se constituiu em uma tentativa de responder às críticas ao modelo repressivo em vigor. Contudo, ainda manteve a concepção de "menor" como um objeto jurídico e alterou apenas aspectos menos relevantes no texto da lei.

O Código de 1979 ficou conhecido por aumentar enormemente o poder dos magistrados, atribuindo-lhes integralmente a função de acusar, defender e sentenciar os processos sobre suas responsabilidades. Em seu artigo 2º, esse novo Código de Menores definiu com mais precisão a situação irregular, tal como segue abaixo:

Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o "menor" (Brasil, 1979):

I. Privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão

[2] O termo criança utilizado aqui, também se refere aos adolescentes, embora, à época, o termo ainda não fosse adotado, denominando-se a todos os menores de 18 anos como crianças.

dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II. Vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III. Em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV. Privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V. Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI. Autor de infração penal.

A partir de uma análise crítica dessa lei, é possível você perceber como os Códigos de Menores e a Doutrina da Situação Irregular impactaram na instauração de uma política de vigilância e disciplina voltada ao controle das crianças e adolescentes pobres no Brasil, que ultrapassou o universo jurídico. Sob a perspectiva de Scheinvar (2002), com o "Direito de Menores", instituiu-se uma política sustentada num discurso preventivo da infração e não punitivo, a partir do trinômio assistência-prevenção-proteção. No entanto, a prática caracterizava-se como punitiva com fins "corretivos", disseminando socialmente uma cultura de medo e criminalização dos "menores".

O segundo Código de Menores e a Doutrina da Situação Irregular que o embasava não resistiram a um quadro de críticas de diversos movimentos sociais, desde o seu surgimento. A referida lei acabou caindo por terra em 1988, quando foi promulgada a nova Constituição Federal. Pela primeira vez, na história do Brasil, a concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos políticos, sociais e jurídicos apareceu no texto constitucional.

IMPORTANTE!

Foi na Constituição Federal brasileira que surgiu, pela primeira vez, a concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos políticos, sociais e jurídicos. E o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o documento legal que veio consolidar e normatizar esse avanço constitucional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tornou-se o documento legal que consolida e normatiza esse avanço constitucional. Com o advento dessa lei, crianças e adolescentes passaram a ter o status jurídico de cidadãos plenos. As mudanças dela decorrentes colaboraram para que estes fossem vistos como seres ativos, criativos e com potencial para transformar a realidade. Os princípios estruturantes do ECA estão embasados em uma nova doutrina jurídica, diferente daquela da situação irregular, conhecida como Doutrina da Proteção Integral[3]. Estes apontam para transformações profundas no campo das concepções, da linguagem e da própria produção da realidade social.

Entretanto, a forte carga simbólica herdada de mais de sessenta anos de vigência dos Códigos de Menores faz com que o termo "menor" ainda esteja muito presente hoje no senso comum, no discurso da mídia e inclusive no cotidiano das instituições sociais, como veículos de preconceitos e estereótipos. Por esse motivo, compreendemos que a palavra "menor" é um símbolo histórico de exclusão. Nesse sentido, utilizá-la é coadunar com a segregação entre ricos e pobres, sociedade e marginalizados, crianças e "menores".

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Professor(a), o filme "O Contador de Histórias" (direção de Luiz Villaça, 2009) é um produção biográfica que relata a história de Roberto Carlos Ramos, cuja adolescência foi passada em uma instituição de "menores". O filme retrata, de forma bastante pertinente aos propósitos desse curso, os valores e ideologias que se encontravam nessas instituições, nas décadas de 60 e 70.

Assista o filme, reflita sobre a situação dos adolescentes que foram internados em instituições como a antiga "FEBEM" naquele período. Procure identificar aspectos da Doutrina da Situação Irregular discutidos neste módulo.

Você terá oportunidade de socializar suas impressões e reflexões em nossas futuras discussões no Fórum.

Um trecho do filme com a representação do que seria uma propaganda dessas instituições pode ser encontrado no link:

https://www.youtube.com/watch?v=wZ09bS1kNPo

Apesar de vivermos em um país onde os direitos universais estão ainda longe de serem garantidos para todos os cidadãos, a sociedade ainda encara as condições de miséria e pobreza como opcionais e/ou como desvios de caráter e, nesta medida, acusa e criminaliza aqueles que se veem submetidos a todo esse quadro de precariedades e vulnerabilidades. É justamente o tema da criminalização que será abordado na seção seguinte.

[3] A Doutrina da proteção integral surge por volta da década de oitenta, no contexto de um país que buscava a democratização política e os movimentos sociais protagonizaram importantes rupturas com práticas cerceadoras de direitos, inclusive os direitos das crianças e adolescentes.

3. DA "ASSISTÊNCIA AOS MENORES" ATÉ A CRIMINALIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA POBRE NO BRASIL DE HOJE

Como vimos nas seções anteriores, as leis que vigoraram no Brasil do século XIX até as portas do século XXI - quando entra em vigor o ECA - não se destinavam a todas as crianças, mas àquelas que se enquadravam na dita "situação irregular". É importante termos claro que, embora as leis e políticas anteriores ao ECA sejam caracterizadas como de 'assistência social', sob o discurso da proteção camuflavam-se práticas de punição e segregação da infância/adolescência pobre, representada no conceito de "menor". No outro extremo dessas práticas, existia o objetivo de prover defesa a uma elite favorecida economicamente, politicamente e juridicamente, representada como quem vivia de modo "regular" e não causadora de problemas e, por essa razão, fora do alcance do braço repressivo da lei.

Entre o fim dos anos 1970 e início da década de 1980, viveu-se no Brasil uma conjuntura bastante peculiar em termos políticos (primeiros vestígios do fim da ditadura militar, anistias e início do processo de redemocratização), econômicos (falta de empregos, desvalorização da moeda e alta inflação) e sociais (profunda desigualdade socioeconômica, crescimento da população das favelas nas grandes cidades com a evasão do campo, altas taxas de analfabetismo e abandono escolar), entre outros fatores bastante complexos. O fracasso do "milagre econômico", ensaiado desde a era Vargas, culminou com a caracterização dos anos 1980 como a "década perdida".

Naquele contexto, a exacerbação dos sentimentos de medo e insegurança se relacionava ao aumento real nas taxas de criminalidade nas cidades brasileiras, em especial do crime violento (Caldeira, 2000; Adorno, 1998; Coelho, 1988). Naquele momento político do Brasil, o aumento da prática de crimes aumentou as ansiedades vinculadas a outros fenômenos, como a inflação, o desemprego e as transformações políticas que expandiam os direitos dos cidadãos e alteravam as tradições de exercício de poder. O crescimento da violência, tanto civil quanto policial, desde o fim do regime militar, estaria ainda associado, segundo Caldeira (2000), à falência do sistema judiciário, à privatização da justiça, aos abusos da polícia, à fortificação das cidades e à destruição dos espaços públicos. Naquele contexto cultural, institucional e econômico, o medo realista da criminalidade crescente se transformou em pavor irracional e fortaleceu dicotomias extremas entre o bem e o mal (Zaluar, 2004).

Esse conjunto de fatores contribuiu para um acirramento do fenômeno da violência social. Graças às construções sociais negativas, legalmente fundamentadas, acerca da adolescência e juventude pobres, esses grupos passaram rapidamente à condição de principais protagonistas da violência social, de objeto de medos e pavores indiscriminados e de principais alvos das medidas repressivas. São exemplos de tais medidas: o aumento da repressão policial; reiteradas propostas visando à redução da maioridade penal e ao tratamento mais

severo da infração juvenil; e a adoção mais frequente de enclausuramentos, que levaram ao inchaço das unidades de internação. Em suma, ao longo da nossa constituição como sociedade, tem sido atribuído aos adolescentes e jovens pobres o papel de personificação do mal, que precisa ser combatido para restauração da suposta harmonia social.

Devemos refletir sobre o fato de que, no momento em que o adolescente é estigmatizado como potencialmente perigoso, uma série de mecanismos são postos em ação, levando ao que é conhecido como "profecia autorrealizadora". Esse conceito refere-se ao processo no qual um fenômeno social temido é tão amplamente profetizado que acaba se concretizando. Um outro efeito da "profecia autorrealizadora" é que ela leva à naturalização de fenômenos que são, na realidade, produtos de tensos processos de construção social.

A associação equivocada entre adolescência e criminalidade pode ser analisada como um caso dessas profecias, as quais criticamos intensamente. As premissas presentes na "profecia autorrealizadora" são reducionistas e acabam por naturalizar a criminalização do adolescente pobre. Entretanto, professor (a), por acreditar que é preciso conhecer como a profecia funciona para enfrentá-la de forma crítica, lúcida e intencional, apresentaremos um esquema ilustrativo. Lembramos que o nosso objetivo não é difundir a profecia que naturaliza a associação entre adolescência e criminalidade, muito pelo contrário, é problematizá-la e desconstruí-la.

A profecia funciona mais ou menos assim: como indivíduos em formação, os adolescentes são naturalmente mais imaturos; a imaturidade faz deles mais predispostos à rebeldia; a rebeldia adolescente torna-os mais vulneráveis ao conflito com as gerações mais velhas; o conflito intergeracional os afasta da família e os expõe à influência negativa dos pares de idade, em geral da mesma classe socioeconômica e comunidade; os grupos de pares são predispostos à violência e ao conflito com a lei, em especial, quando são membros de comunidades socioeconômicas desfavorecidas; por isso, é natural que eles sejam severamente reprimidos, como meio de prevenção à violência.

Criticamos fortemente cada uma das premissas presentes nessa "profecia autorrealizadora", como a naturalização da imaturidade, da rebeldia e do conflito intergeracional na família do adolescente, bem como a visão de que o grupo de amigos dos adolescentes é fonte de influências negativas (as "más influências"), que os afastam da família. Da mesma forma, refutamos a conclusão dessa cadeia de raciocínio, ou seja, a naturalização da criminalização do adolescente pobre precisa ser contestada.

IMPORTANTE!

Uma "profecia autorrealizadora" é como um prognóstico que, ao se tornar uma crença, acaba por concretizá-lo. Quando se espera ou se acredita que algo irá acontecer, as pessoas acabam agindo como se a previsão já fosse real, o que a leva a se realizar verdadeiramente. É preciso que nós, educadores, tenhamos bastante clareza em relação a esse ciclo de profecias.

Articulando com temas já tratados em Eixos anteriores, podemos entender que a "profecia autorrealizadora" esteja relacionada à concepção inatista do desenvolvimento, pois ambas levam à naturalização de fenômenos que são produtos de tensos processos de construção social. Além disso, é até possível estabelecer uma relação entre "profecia autorrealizadora" e fracasso escolar, uma vez que uma profecia que se sustenta sobre características negativas dos adolescentes podem contribuir para justificar dificuldades e fracassos. Diferentemente, defendemos a ação educativa em prol de uma cultura de sucesso que aposta nas potencialidades dos sujeitos.

Dessa maneira, professor(a), a "profecia autorrealizadora" expressa o processo pelo qual as representações sociais sobre a adolescência (baseadas em discursos cotidianos e científicos) podem tomar o lugar dos adolescentes concretos e justificar o seu processo de criminalização, fomentando a formulação de leis e práticas de contenção e repressão.

Além disso, aumento das estatísticas de violência, somado aos ingredientes do medo e da propagação midiática do crime produzem uma busca desenfreada por culpados e punições, reforçando assim o processo de criminalização de certos grupos, quase sempre pertencentes às camadas pobres. Como efeito de processos de controle social perverso, percebe-se os jovens como instáveis, definidos pela falta, incompletos e, por isso, perigosos (Moraes, 2008).

Historicamente, várias foram as sociedades que buscaram explicar e, desse modo, controlar os crimes e atos violentos. Entre as explicações oferecidas, as de base naturalista e que situavam o problema no indivíduo, em suas características biológicas, personológicas ou psicopatológicas, sempre fizeram muito sucesso, motivando altos investimentos em pesquisas e políticas públicas.

Criminalização é a visão segundo a qual o problema do crime é o criminoso, o qual já nasce predisposto a seguir esse caminho, seja por características biológicas ou hereditárias, ou ainda por circunstâncias de sua história de vida, como a pobreza e o rompimento dos laços familiares. Como destaca Caldeira (2000),

> se a desigualdade [social] é um fator explicativo importante, não é pelo fato de a pobreza estar correlacionada diretamente com a criminalidade, mas sim porque ela reproduz a vitimização e a criminalização dos pobres, o desrespeito aos seus direitos e a sua falta de acesso à justiça (p.134).

Entre as teorias científicas que tentaram explicar em bases etiológicas os motivos que levam os indivíduos a praticarem crimes, está o controverso trabalho de Cesare Lombroso, na segunda metade do século XIX. Este psiquiatra adentrou ao campo da Criminologia[4]

[4] Criminologia é uma ciência interdisciplinar que estuda as diversas variáveis do crime, as formas de prevenção e as políticas de controle social da criminalidade, a partir do estudo do crime, do criminoso, da vítima e das reações sociais que ele enseja. Relaciona-se com a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e o Direito Penal.

com um projeto cuja base encontrava-se na identificação de criminosos a partir de traços físicos e psíquicos.

Em sua proposta, ele defendia a possibilidade de identificar o criminoso antes mesmo do cometimento do crime, embasada em um levantamento de características que ele julgava estarem presentes no "criminoso nato". Depois de estudar quatrocentas autópsias de "delinquentes", seis mil "delinquentes" vivos, além de um amplo e minucioso levantamento com presidiários na Europa, ele chegou a uma extensa lista de atributos físicos e temperamentais que considerava estarem presentes nos "delinquentes natos". Por meio de tais anomalias e caracteres atávicos, eles podiam ser distinguidos dos não-criminosos (Lombroso, 1876/2013).

As bases científicas das conclusões de Lombroso caíram por terra rapidamente, por meio de estudos posteriores; entretanto, como fundamento de práticas sociais, elas estiveram presentes até a Segunda Guerra Mundial. Essa ênfase em supostas causas biológicas de crimes acabava por condenar pessoas com determinadas características a serem vistas como criminosas em potencial, sendo apenas uma questão de tempo até cometerem alguma violação da ordem social. Ainda assim, os resquícios da criminologia lombrosiana sobrevivem no senso comum e, inclusive, no entendimento de juristas, inspirando concepções preconceituosas e excludentes contra adolescentes, especialmente, os pobres e negros. Tal como aponta Cruz (2010), embasados em ideias preconceituosas e segregacionistas, temos assistido ao fortalecimento das medidas disciplinadoras,

> seletivamente direcionadas para um segmento delimitado da população: adolescentes pobres, negros e moradores das periferias urbanas; de forma que o reordenamento do poder e das funções do Estado no neoliberalismo e a consequente produção de infâncias e adolescências desiguais foram acompanhadas por práticas de inclusão precária (p. 86- 87).

Tais características são típicas do processo de criminalização da pobreza e incluem ainda a individualização da violência e a revisitação de práticas e políticas higienistas, menoristas e de contenção penal da miséria social.

IMPORTANTE!

É preciso que nós, educadores, tenhamos bastante cuidado com todos os mitos que generalizam a periculosidade, a violência e o terror, e procuremos contrapor argumentos que naturalizam a repressão, o controle social e a higienização da população.

Infelizmente, estes argumentos vêm ganhando força e vêm tomando espaço nas proposições legais que buscam legitimar o aumento do tempo de internação e a redução da idade penal. Tais propostas estão ganhando crescente apoio da população que, amedrontada com os índices de violência que circulam cotidianamente em todos os meios de comunicação de massa, os incorporam sem a devida reflexão.

Na tentativa de contrapor o discurso de que os adolescentes representariam o "mal social", podemos apresentar uma série de informações esclarecedoras (Cruz, 2010; Oliveira, 2001), como:

- Os adolescentes são as vítimas preferenciais da violência urbana;
- Os atos infracionais predominantes entre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação são contra o patrimônio e não contra a vida;
- Os atos infracionais praticados por adolescentes representam apenas 8% do total de delitos, apesar dos adolescentes totalizem mais de 40% da população brasileira, como vimos no Módulo II desse Eixo Temático.

Outro aspecto de que devemos ter clareza é que não existem evidências de que a incidência de atos infracionais diminuiria por meio do agravamento de punições e penas (Cruz, 2010). Um exemplo que ilustra exatamente o contrário é o fato de que a adoção de penalidades cada vez mais severas no contexto norte-americano não foi capaz de reduzir nem quantidade e nem a gravidade de atos infracionais cometidos por adolescentes.

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

Professor(a), sugerimos que, antes de avançar, você faça uma paradinha para refletir sobre as seguintes questões:

- Aumentar a repressão e a punição dos adolescentes autores de ato infracional tem realmente funcionado no combate à violência ou na prevenção da violência urbana?
- Quais as evidências da eficácia dessa estratégia de combate?
- Quais as evidências da eficácia dessa estratégia de prevenção?
- Onde essas informações estão acessíveis? Quem produz essas informações?
- Quais têm sido as principais funções exercidas pelo enclausuramento e pela repressão aos adolescentes em nosso país?

Face ao exposto ao longo de todo esse Módulo, acreditamos que é preciso desmistificar a periculosidade da adolescência no nosso país, apresentando dados fundamentados cientificamente e novas estratégias de enfrentamento para o problema da violência e insegurança, que não podem ser atribuídos exclusivamente a um grupo social que tem sido

historicamente marginalizado. Milhares de adolescentes brasileiros só encontram a figura da lei e da Justiça quando infringem as regras estabelecidas pelo Contrato Social, sobretudo, aquelas ligadas à propriedade privada; e esse encontro se marca pelo enclausuramento, pela aniquilação e, até mesmo, pelo extermínio da vida de muitos deles.

RESUMINDO

Compreender melhor por que se atribui aos adolescentes a principal responsabilidade frente à situação de violência e insegurança vivenciada no país foi nosso objetivo ao longo desse módulo. Para tanto, é necessário compreender a construção histórico-social da categoria "menor" e sua utilização no campo jurídico e também da criminalização de adolescentes e jovens na sociedade brasileira.

A seguir, em nosso último Módulo desse Eixo Temático, questionamos o mito de desmobilização política dos adolescentes brasileiros e colaborarmos para reflexões sobre diferentes possibilidades de ativismo juvenil no contexto escolar, apresentando exemplos de ações, projetos e programas para a juventude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, H. T. Estudos de hygiene. Rio de Janeiro: Quaresma, 1929.

ADORNO, S. Consolidação democrática e políticas de segurança pública no Brasil: rupturas e continuidades. In: ZAVERUCHA J. (Org.). Democracia e instituições políticas brasileiras no final do século XX. Recife: Ed. Bagaço, 1998, p.151-189.

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARANTES, E. M. M. Pensando a Psicologia aplicada à Justiça. Em: H. S. Gonçalves; E. P. Brandão. (Orgs.). Psicologia Jurídica no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2013.

BAPTISTA, A. A. O. (1941) Elementos de higiene. Porto Alegre: Livraria do Globo.

BRASIL. Decreto 17.943/1927 (Código de Mello Matos). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em 03 fev. 2014.

BRASIL. Lei 6.697/1979 (Código de Menores). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em 03 fev. 2014.

CALDEIRA, T. P. R. Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Ed. 34/Edusp, 2000.

COELHO, E. C. A. Criminalidade Urbana Violenta. Dados, Revista de ciências sociais, v. 31, nº 02, p. 145-183, 1988.

COSTA, J. F. Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CRUZ, A. W. O. O adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN, 2010.

CUSTÓDIO, A. V. Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do Direito da Criança e do Adolescente. Revista do Direito, Universidade Santa Cruz do Sul – UNISC, v. 29, p. 22-43, 2008.

ELLIS JÚNIOR, A. Noções elementares de hygiene e de biologia. São Paulo: Saraiva, 1933.

GÓIS JUNIOR, E. Movimento higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. Conscientiae saúde. Rev. Cient., UNINOVE, v. 1, p. 47-52, 2002.

LOMBROSO, C. O Homem Delinquente. São Paulo: Ícone Editora, 1876/2013.

MORAES, P. R. B. Juventude, medo e violência. Ciclo de Conferências Direito e Psicanálise novos e invisíveis laços sociais. 2008. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf. Acesso em 03 fev. 2014.

OLIVEIRA, C. S. Sobrevivendo no Inferno: a violência juvenil na contemporaneidade. Porto Alegre: Sulina, 2001.

SCHEINVAR, E. Idade e proteção: fundamentos legais para a criminalização da criança, do adolescente e da família (pobres). In: NASCIMENTO, M. L. (Org.). Pivetes: a produção de infâncias desiguais. Niterói: Intertexto e Oficina do autor, 2002, p. 89-109.

SANTOS, E. P. Desconstruindo a Menoridade: a Psicologia e a produção da categoria menor. In: GONÇALVES, H. S.; BRANDÃO, E. P. Psicologia Jurídica no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2013.

ZALUAR, A. Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: FVG, 2004.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

ALMEIDA, B. G. M. Medo do crime e criminalização da juventude. In: VIII Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2008.

COUTO, M. A. No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1933.

POSTMAN, N. O desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Grafia, 2002.

MÓDULO 4
Participação Política Juvenil

Dayane Silva Rodrigues
Maria Cláudia Lopes de Oliveira
Tatiana Yokoy de Souza

A sociedade contemporânea está marcada por um individualismo crescente e um forte apelo ao consumo que tomou o lugar de principal forma de obtenção do prazer individual. Nesse cenário, cuja relação estreita com o fenômeno da criminalidade juvenil não se pode ignorar, a mobilização dos cidadãos para ações sociais significativas mostra-se uma tarefa desafiadora. Nossa proposta é começar esse Módulo convidando você, professor(a), para algumas reflexões.

PARA REFLETIR

- Você consegue se lembrar de um contexto ou situação social em que você se sentiu um agente de participação política?
- Se sim, quais benefícios (pessoais e sociais) você imagina alcançar com essa atuação?
- Se não, quais as principais dificuldades encontradas para ser uma pessoa politicamente mais ativa?

Muitas vezes, os desafios do cotidiano nos impedem de exercer as formas mais simples de participação social e de representação política (como reuniões de condomínio ou de escola, eleição para os Conselhos de Direitos, assembleias de sindicato, etc.). Da mesma maneira, mobilizar os jovens para ações sociais significativas, que evidenciem sua implicação com a solução de problemas comunitários e que façam diferença em favor da qualidade de vida em sociedade, é um desafio a ser enfrentado com forte motivação por pais e educadores.

O ativismo social dos jovens, na atualidade, é concebido como uma das vias mais promissoras para a formação de valores pró-sociais, contribuindo tanto para a inclusão social e prevenção à infração juvenil, quanto para a promoção da reinserção comunitária dos egressos e dos adolescentes em progressão de medida socioeducativa. Esse é o tema que vamos discutir nesse módulo.

1. DESENVOLVIMENTO HUMANO E CIDADANIA

No início do século XX, Lev Vygotsky (1896-1934) revolucionou a compreensão sobre o desenvolvimento humano ao destacar que o ser humano só alcança o pleno desenvolvimento psíquico quando, além de competências práticas, cognitivas, relacionais e morais, converte-se em sujeito político. Ele compreendia o sujeito político como a pessoa que reúne três características:

1) Tem consciência da realidade social;
2) Tem consciência de si mesmo como parte dela;
3) Detém os meios para criticar e transformar a realidade social, tornando-se parte da história humana.

Tais características definem, no plano psicológico, o que a noção de cidadania reflete, no plano sociológico.

O cidadão é o "ser da cidade", ou seja, da vida pública. Embora o sentido de cidadania tenha se originado na polis grega, este tema se tornou especialmente relevante na Modernidade quando a formação dos Estados-nação (e a instituição do pagamento de impostos ao Estado) e o processo de urbanização (com a consequente aproximação física dos moradores das cidades) tornaram a consciência de direitos e deveres um imperativo do convívio social respeitoso.

Conceber-se como um cidadão consiste em se ver não como uma entidade isolada, mas como parte de uma rede de relações interconectadas a um todo maior (seja um bairro, comunidade, cidade ou país, por exemplo), em que possa se sentir responsável pelo grupo e estar ciente de que cada ação tem impacto sobre o todo.

Assim, embora não se possa falar de cidadania fora das relações sociais, a construção de uma autoimagem de cidadão demanda uma lenta transformação subjetiva, que também modifica o sentido de lugar e de pertencimento da pessoa. No processo de desenvolvimento do adolescente, a construção do sentido de cidadania é uma importante conquista a ser visada.

Como primeira sociedade, a família na qual todos nascemos imersos constitui-se, na maioria das vezes, em referência básica para a criança e para o adolescente, na qual buscam respostas para perguntas do tipo: "quem sou?", "de onde venho?", "o que é o certo e o errado?".

Mas, gradualmente, diante de novas relações e situações de conflito, surgem outras questões ainda mais complexas, que dizem respeito a direitos e deveres, liberdades e limites, ou seja, aos vínculos de interdependência com todos os outros com quem são compartilhados valores, costumes e língua semelhantes.

Construir a dimensão do vínculo social que dá conta deste sentimento de pertencer a um todo mais amplo não é algo espontâneo; trata-se de um processo único e pessoal que

depende das condições sociais específicas em que se formam e em que as experiências de cada um ganham sentido, na linha do tempo.

Cada indivíduo ou grupo sente e expressa essa participação a seu modo, de acordo com os sentidos que constrói e com as relações que estabelece com cada agrupamento humano no qual se sente inserido e corresponsável, a exemplo da família, escola, comunidade e sociedade. Assim sendo, para o adolescente brasileiro de hoje, sentir-se parte de uma comunidade local ou de uma coletividade chamada Brasil não representa o mesmo que para o adolescente das décadas de 60 (ocasião dos movimentos políticos de resistência ao regime militar), ou da década de 80 (época da abertura política e redemocratização do país).

No caso do adolescente autor de ato infracional, há dois aspectos que precisamos considerar a fim de compreender o quanto pode ser complexa a construção dessa percepção de "sentir-se parte responsável pela coletividade". Por um lado, com exceções, os jovens autores de ato infracional são parte de grupos sociais convertidos em alvo de perversos processos de exclusão e criminalização. Tais dispositivos de criminalização costumam privar os adolescentes de oportunidades desenvolvimentais e acabam por aumentar as chances de cometer infração e/ou a cumprir as profecias autorrealizadoras que os cercam, tal como discutimos nos módulos anteriores desse Eixo Temático.

Por outro lado, a infração (sem deixar de ser a quebra do pacto de convivência com o coletivo) representa uma demonstração de que certos grupos de adolescentes são capazes de se organizar e de questionar a ordem posta, valendo-se de estratégias inovadoras e criativas. O problema é que os métodos adotados para esse fim são de caráter transgressivo. Em face desse desacordo com as regras sociais e da inclusão perversa da qual são vítimas, alguns adolescentes podem apresentar ações violentas como resposta à hostilização de que são alvo.

Acreditamos, entretanto, que os posicionamentos meramente transgressivos não precisam ser os meios privilegiados pelos adolescentes para enfrentar a ordem e as regras sociais estabelecidas.

Apoiados por mediações específicas e através de diferentes ações, muitos jovens, sejam aqueles em cumprimento de medidas socioeducativas ou os egressos do sistema, vêm se mostrando capazes de construir outras formas afirmativas de funcionamento e de organização contestadora, que diferem dos atos violentos. São exemplos o grafite, a música de protesto, os flash mobs, entre outros.

IMPORTANTE!

Os posicionamentos meramente transgressivos não precisam ser os meios privilegiados pelos adolescentes para enfrentar a ordem e as regras sociais estabelecidas. É possível construir outras formas afirmativas de funcionamento e de organização contestadora que diferem dos atos violentos.

Essas manifestações mobilizam várias juventudes, que criam diferentes mecanismos de sobrevivência e de luta e que, por meio delas, buscam instrumentos para questionar as várias formas de exclusão e injustiça social que verificam cotidianamente, escapando de um destino traçado e entendido como inexorável e imutável.

Dito isto, é importante nos indagarmos acerca de nossa realidade escolar e do papel específico das escolas na promoção de práticas cidadãs adolescentes! As perguntas que seguem podem servir de ponto de partida para algumas reflexões, que sugerimos sejam compartilhadas também com outros professores da sua escola.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Professor(a), que tal parar um pouquinho para refletir sobre as seguintes questões:

- Como tem se dado o processo de participação política juvenil para os adolescentes e jovens da sua escola?
- A instituição escolar, em sua organização e em seus conteúdos, tem priorizado uma formação que permita aos jovens se posicionarem criticamente diante da realidade e vislumbrarem formas de ação coletiva em torno de suas demandas?
- Ela se preocupa em estimular a participação dos alunos na gestão escolar e na vida comunitária? Há espaço para a reivindicação e organização política dos estudantes?
- De que maneira você poderia contribuir, como professor(a), para o estímulo nos jovens à construção de uma sensação de pertencimento e de um sentido de responsabilização pelos rumos de nossa sociedade, a começar pela comunidade local?

A escola pode exercer um importantíssimo papel no desenvolvimento político dos adolescentes e no apoio a suas práticas cidadãs. Para tanto, estas dimensões podem ser promovidas no cotidiano escolar, nos conteúdos trabalhados, na democratização da gestão, na organização dos estudantes, por exemplo.

Na seção a seguir, questionamos se os adolescentes brasileiros são sempre desinteressados na vida política, como tendemos a pensar.

2. DESINTERESSE E DESMOBILIZAÇÃO DA JUVENTUDE: MITO OU VERDADE?

A discussão feita nesta seção sobre a participação social e política dos adolescentes e jovens se torna muito importante, considerando a forte tendência atual de ressaltar o desinteresse da juventude pela vida política, no Brasil.

O estudo desenvolvido por Camilo (2010) reitera a concepção prevalente, em nossa sociedade, de que "jovens não se interessam em participação política" (p.6). Frequentemente, atribui-se aos jovens pouca motivação política e atitudes de omissão em assumir papéis de destaque frente às formas mais tradicionais e institucionalizadas de representação política, a exemplo dos partidos, das agremiações e dos sindicatos. Críticas severas recaem, em especial, sobre os adolescentes autores de ato infracional: são considerados ainda mais desinteressados, apáticos, indiferentes e incapazes de prestar contribuição efetiva à construção de um país melhor.

Consideramos injustas essas representações sobre os adolescentes e jovens brasileiros. A atual crise de despolitização (Habermas, 1987) atinge as sociedades como um todo, em distintas faixas etárias, perfis socioeconômicos e grupos sociais e não somente os adolescentes e jovens. Na contemporaneidade, as mudanças na relação entre a sociedade e o Estado; o descrédito naqueles que exercem cargos representativos; e as contradições inerentes ao convívio entre valores democráticos e conservadores nas sociedades, entre outros fatores, tendem a abalar a crença dos cidadãos na política representativa e levam à alienação, em geral.

IMPORTANTE!

Vive-se hoje uma crise de despolitização que atinge distintas faixas etárias, perfis socioeconômicos e grupos sociais. Assim, apesar da nossa sociedade ter uma representação de que os jovens são desinteressados politicamente, essa representação é equivocada, pois a despolitização ocorre não somente entre os adolescentes e jovens

O que temos aprendido, nos últimos tempos, é que a política representativa não é a única, ou sequer a principal, forma de atuação política, quando o foco são os jovens na contemporaneidade. Lúcia Rabello de Castro (2008) realizou cuidadosa pesquisa com jovens vinculados a movimentos sociais organizados e concluiu que a qualidade e a intensidade

da participação política têm estreito vínculo com as condições particulares de construção do sentimento de pertencimento à coletividade e com o modo como essa coletividade é representada pelos adolescentes e jovens.

A percepção de estar em uma "inclusão perversa" (sentimento compartilhado, em geral, pelos que estão fora da escola e do trabalho, alijados do consumo, e incapazes de compreender a realidade social) leva o jovem a um estado de desconexão com as vicissitudes da comunidade e ao foco exclusivo nos interesses imediatos e necessidades individuais. Nessas condições, de acordo com as colocações de Vygotsky apresentadas no início deste módulo, estamos diante de um desenvolvimento humano esvaziado.

Para o jovem brasileiro, no geral, a construção de outro modo de pertencimento à coletividade, que extrapole o contexto doméstico e da família, esbarra em um cenário complexo que apresenta dificuldades bastante específicas para o aprimoramento de uma cultura participativa. De maneira esquemática, resumimos dois elementos do cenário político brasileiro considerados dificultadores da participação juvenil:

a) A presença marcante de princípios liberalistas, que levam à exacerbação do individualismo, da competição e da luta isolada pela própria subsistência. Nesse contexto, cada um está tão preocupado consigo mesmo, com suas lutas e conquistas, que sobra pouco tempo para preocupar-se com a coletividade, ou mesmo, faz pouco sentido se preocupar com ela;
b) O enorme contingente de pobres e miseráveis, vivendo em condições extremas, aponta para um panorama em que os direitos universais, apesar de preconizados, ainda parecem longe da realidade da maioria da população, gerando dúvidas quanto à promessa constitucional de justiça e igualdade social.

A interação dos dois elementos anteriores favorece a descrença nas instituições, nas representações políticas, nas leis, na Justiça, e, sobretudo, na ideia de transformação social. Frente a tal situação, segundo Castro (2008), um risco muito provável para os adolescentes seria o de naturalizarem as desigualdades sociais e se acostumarem com o mal-estar que elas causam. É de se supor que, nesse contexto, a força da participação política tenda a esmorecer, o que dependerá em grande parte do modo como cada um se reconhece, ou não, como parte desse território de desigualdades.

Dessa maneira, para compreender de modo mais abrangente as motivações para a participação política nutridas pelos mais jovens, devemos buscar explicações relativas aos aspectos institucionais, culturais e subjetivos. Isso significa acatar que, caso haja efetivamente um declínio no interesse pela política, isso não ocorre devido a algo como a "apatia inerente" ao adolescente ou à falta de motivação "natural" pela coisa pública. Deve-se necessariamente incluir nas análises o contexto sociopolítico desmotivador e a transformação dos recursos para a mobilização sociopolítica em todos os níveis. Como exemplos dessas transformações,

citamos o declínio em relação aos comportamentos políticos institucionalizados, tais como o voto, a filiação partidária ou a filiação a associações de classes.

Notam-se, hoje, mudanças no campo dos valores políticos quando as novas gerações não se identificam mais com organizações políticas formais hierarquizadas e burocratizadas, preferindo experiências políticas informais e não convencionais. Essas peculiaridades do modo de participação política juvenil, na atualidade, foram tratadas no estudo de Camilo (2010): em vez das formas convencionais, as ações sociopolíticas juvenis, nos dias atuais, têm relação com questões identitárias, culturais, econômicas, de gênero e étnico-raciais, entre outras.

No lugar de fazer política de palanque, o jovem se ocupa preferencialmente de questões micropolíticas. Não tem por instrumento político principal as grandes mídias, mas se organiza por meios singulares e comunica suas ideologias por linguagens não convencionais, como exemplo a música, o grafite, os fanzines[1], as comunidades virtuais, as redes sociais e os blogs.

O modo predominante de ação dos chamados "coletivos" juvenis é a política do cotidiano, que objetiva ressignificar, a partir da base, as formas dos sujeitos se situarem no mundo, contribuindo para a conquista de uma inserção mais cidadã, ética, autônoma e engajada.

Tais ações políticas são, na maior parte das vezes, descentralizadas, coletivas e híbridas. A articulação entre os atores se dá em função da identificação comum a temas, causas e questões ideológicas específicas, que tem as mídias digitais e a internet como principais instrumentos de disseminação de ideias e de mobilização de atores, favorecendo a mobilização para a ação coletiva de forma instantânea.

Esse modo de produzir as ações políticas, muitas vezes, conduz a efeitos sociais mais abrangentes ou mesmo diferentes dos esperados originalmente. Ao lado de temas mais planetários (como as causas ambientais, por exemplo), esse modo contemporâneo de ação política juvenil tem se interessado também por temas comunitários, interpessoais ou pessoais, tais como aspectos relacionados à política do corpo, às relações de gênero bem como ao acesso à cultura, ao espaço urbano e ao transporte.

Deve-se ressaltar, por outro lado, que as novas formas de atuação política de adolescentes e jovens não excluem as outras formas, mais convencionais, que comportam, conforme o caso, a vinculação a partidos políticos ou a agremiações estudantis, aspecto que é discutido por Castro (2008). Talvez apenas evidenciem uma mudança no curso e nos instrumentos pelos quais se põe em marcha aquilo a que se chama participação política e social.

[1] Fanzine: refere-se à "revista do fã", de caráter amador, feita sem intenção de lucro pela simples paixão pelo assunto tratado. Alguns exemplos de fanzines são textos com histórias em quadrinhos, desenhos, poesias, colagens, etc.

Há, pois, uma pluralidade de formas, manifestações e significações que o fazer político juvenil pode assumir, conectando-se a questões locais, proximais, ou como manifestação da cidadania global, a exemplo dos incontáveis movimentos de expressão política vivenciados no Brasil, a partir de junho de 2013.

Destacam-se entre esses movimentos o dos "rolezinhos" e do "passe livre", ou às intersecções entre movimento juvenil e política de classe profissional, verificado no mútuo apoio entre professores em greve e o grupo dos "black blocks", em agosto de 2013, na cidade do Rio de Janeiro. Esse é um panorama diverso e ainda pouco investigado, no qual se observa que a participação política juvenil não se dá sem contradições: jovens têm movimentos de adesão e de resistência ao fazer político; de implicação e indiferença com as desigualdades que motivam a reforma social.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Professor(a), sugerimos que você assista ao vídeo "Manifesto do Sonho Brasileiro", que retrata os potenciais de transformação da atual geração entre 18 a 24 anos, baseado no projeto "Sonho Brasileiro", cuja pesquisa foi desenvolvida pela empresa Global Box 1824, disponível no link: http://pesquisa.osonhobrasileiro.com.br/indexn.php.

O projeto Sonho Brasileiro é uma ação de responsabilidade social, sem viés de consumo e sem fins lucrativos, que surgiu da percepção de que o Brasil, ao mesmo tempo em que se firma como importante ator mundial, encontra sua primeira geração de jovens globais, nascidos em um mundo hiperconectado.

Desse modo, a pesquisa busca identificar tendências de comportamentos para investigar o que a atual geração 18-24 anos está sonhando para o país.

Depois de assistir ao filme, reflita sobre as informações e as conclusões da pesquisa, analisando:

- Em que medida o vídeo se articula ao conteúdo discutido nesta seção?
- Você conhece algum projeto, iniciativa ou coletivo juvenil em que os jovens exercitam sua participação política?
- Você acredita que a juventude de sua escola pode se interessar por esse tipo de participação?
- O que fazer para despertar esse interesse?

Você terá oportunidade de socializar suas impressões e reflexões em nossas futuras discussões no Fórum.

O filme está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=mw1YWvR_N3s

Como vimos, a participação política dos adolescentes passou por significativas transformações. Apesar disso, boa parte das instituições e serviços da chamada política de atenção

integral à adolescência e à juventude (como escolas, serviços de saúde e assistência social) ainda não se atentou para a importância desses novos modos de participação sociopolítica juvenil, como estratégia mediadora de aprendizagens, transformações subjetivas e desenvolvimento humano. O papel da escola na formação de cidadãos é o assunto que será discutido na próxima seção!

3. ATIVISMO JUVENIL E ESCOLA: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Nas seções precedentes, buscamos ajudar você a compreender como a escola é importante na formação para a cidadania e para o estímulo à atuação política dos adolescentes e jovens.

Tendo em vista a atual conjuntura da sociedade brasileira, marcada pelo crescimento econômico e uma certa mobilidade socioeconômica de muitas famílias, a escola não pode se acomodar frente à necessidade de promover a constante mobilização da juventude brasileira e encorajar suas novas experiências de participação social, características da atualidade.

A pesquisa realizada por Dayrell, Gomes & Leão (2009), na região metropolitana de Belo Horizonte/MG, ajuda a traçar um perfil do tema, ao tratar das condições de acesso dos jovens à escolarização e do papel da escola na inclusão social dos estudantes. Os resultados indicaram que apenas 32,4% dos jovens entrevistados possuíam o Ensino Médio completo e que 54,5% não estavam estudando, no momento da pesquisa.

O estudo mostrou ainda que menos de 50% das escolas ofereciam atividades coletivas de estímulo à participação dos estudantes e que as ações comunitárias ou os trabalhos sociais vinculados à escola consistiam em atividades esporádicas. Não foram encontradas diferenças significativas entre o perfil socioeconômico de origem dos estudantes, do grau de instrução ou do tipo de escola (pública ou privada) em que essas atividades eram desenvolvidas.

Professor(a), como base nos achados dessa pesquisa, é interessante que você reflita sobre a situação vivenciada em sua escola, pois você pode colaborar para a construção de alternativas que ampliem o papel que ela desempenha na formação do ativismo juvenil. Busque refletir:

- Que escola oferecemos aos jovens?
- Ela consegue atuar tendo como foco a diversidade e se organizar para atender os jovens nas suas especificidades?
- Sua escola tem estimulado práticas coletivas de solidariedade e respeito entre seus alunos?
- Ela tem se mostrado como espaço propício a essas práticas?
- Ela tem envolvido a comunidade nessas ações?

Caso sua escola ainda não realize projetos com o fim de estimular a participação política dos estudantes por meio de ações na/com a comunidade, ou para agregar ainda mais qualidade aos projetos já existentes em sua escola, destacaremos alguns princípios e iniciativas que nos parecem de fundamental importância para promover a participação política juvenil:

Iniciativas para promover a participação política juvenil:

- Considere a promoção da cidadania e da participação juvenil como parte do currículo escolar. Ela não deve ser tratada como "atividade extraclasse", mas como tema transversal, mobilizador de ações interdisciplinares, coerente com uma orientação pedagógica problematizadora e orientada à realidade.
- Aprofunde o conhecimento sobre a realidade local. Muitas vezes a escola permanece alijada da comunidade e desconhece suas potencialidades e fragilidades: aproveite a oportunidade para superar preconceitos e alimentar parcerias.
- Comece pequeno. Muitas ações relevantes e de alto impacto social dispensam recursos financeiros e podem ser efetuadas com os recursos institucionais existentes.
- Planeje com os adolescentes. Lembre-se de que em um mundo globalizado, e diante dos meios digitais, algumas vezes o que é relevante para eles pode não coincidir com as suas prioridades; aproxime-se da cultura juvenil e investigue junto a eles os recursos (materiais e simbólicos) que eles já detêm para realizar o que se planeja.
- Conheça as ações relacionadas à promoção de direitos (saúde, educação, cultura, mobilidade urbana) existentes na comunidade. Verifique os espaços públicos que podem ser ocupados para ações e iniciativas da escola. Evite reinventar a roda repetindo fórmulas às vezes ineficazes por simples desconhecimento. No que se refere à cultura, lembre-se de que a vivência de expressões culturais e artísticas é parte essencial das práticas de socialização juvenis e, nesse sentido, pode representar um grande ganho incluí-las no currículo escolar.
- Identifique lideranças locais, em diferentes níveis institucionais, formais e informais, que possam ajudar a formar lideranças jovens entre os estudantes da escola. Mobilize as famílias e a comunidade local para apoiar a escola em suas ações.
- Inspire-se em ações e projetos realizados em outras comunidades com características e problemas semelhantes aos que estão presentes no cotidiano da sua escola. Busque informações em fontes de dados institucionais e de governo disponíveis na internet.
- Dialogue com as autoridades locais e representantes legislativos, no âmbito municipal. O pacto federativo reserva formas importantes de participação popular na definição de prioridades relativas a orçamento público, canalização de recursos para políticas públicas, etc, que são muitas vezes desconhecidas ou subaproveitadas pela população. Lembre-se que quando um recurso não é utilizado para um fim, ele é canalizado para outro, ou fica em "fundos", aguardando nova alocação. Junto com os adolescentes, use ferramentas como o "Portal da Transparência" e outras para se informar.

O aprimoramento de espaços institucionais que estimulem a participação dos jovens e o desenvolvimento de valores democráticos são a base para que a juventude adote um comportamento proativo e atuante. A escola é um dos espaços privilegiados para o processo de aprendizagem de formas e mecanismos de participação política e de desenvolvimento da cidadania. Contudo, os jovens, salvo raras exceções, participam cada vez menos dos espaços formais de representação estudantil, a exemplo dos grêmios e associações estudantis.

Professor(a), o convite feito aqui é para que evitemos a resposta simplista de culpabilizar o próprio jovem diante da não participação juvenil, como se fosse efeito do desinteresse ou apatia. Quando a escola oferece espaços diversificados de participação do adolescente e do jovem na vida política, nota-se que o processo é outro, assim como os resultados.

De acordo com Dayrell, Gomes & Leão (2009), muitos estudos reforçam a necessidade de organizar os tempos e os espaços escolares de uma forma flexível e de construir projetos político pedagógicos que dialoguem com os alunos e não somente com os órgãos administrativos.

No caso da escola que atende adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, que vive cotidianamente o desafio da promoção da responsabilização e da desconstrução de preconceitos, aponta-se uma necessidade ainda maior dessa flexibilidade. A educação, como um direito social, não deveria reproduzir as mesmas condições e relações vividas pelos sujeitos no contexto das desigualdades sociais!

4. PROJETOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS PARA A JUVENTUDE

A seguir, listamos algumas ações que vem sendo desenvolvidas em âmbito nacional, com o intuito de situar um panorama da participação política juvenil no Brasil.

São exemplos de Organizações Governamentais (OGs), Organizações Não- Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), grupos organizados, movimentos sociais, entre outras instituições que são constituídas por jovens, dentre outros atores, imbuídos do interesse pela transformação social.

Vamos conhecer oito exemplos? Abaixo, comentamos brevemente sobre: a Agência Jovem de Notícias; o Jornal Jovem; o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC); o Projeto ONDA: Adolescentes em Movimento pelos Direitos; o Comitê de democratização da informática (CDI); o movimento dos Flash Mobs; a Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED); e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Vamos conhecê-los, professor(a)?

1) AGÊNCIA JOVEM DE NOTÍCIAS

É uma iniciativa colaborativa que envolve diversas organizações, movimentos e projetos sociais e escolas no Brasil e no exterior. Promovida pela Viração Educomunicação, tem como objetivo principal ser um espaço virtual para compartilhar notícias produzidas por adolescentes e jovens a partir dos núcleos regionais, Conselhos Jovens da Viração e centros de produção de comunicação popular e juvenil das organizações parceiras.

Nesse espaço, você encontra notícias de todo tipo: desde informações sobre eventos e manifestações culturais da comunidade e da escola até ofertas de trabalho, estágio e mobilização social. E as notícias são apresentadas em diversas linguagens, de um texto escrito à fotografia, ilustrações, vídeos e áudios.

Disponível em: http://www.agenciajovem.org/wp/

2) JORNAL JOVEM

É um site de cultura e entretenimento que traz publicações elaboradas por jovens interessados em participar desse projeto cultural.

Nesse jornal, os jovens podem expressar suas ideias, falar do que gostam, bem como mostrar sua participação na sociedade e suas reflexões em relação a vários assuntos da vida cotidiana, enviando seu texto para publicação.

Disponível em: http://www.jornaljovem.com.br/edicao4/editorial_vc_reporter.php

3) INESC

O Instituto de Estudos Socioeconômicos é uma Organização não-Governamental, sem fins lucrativos, não partidária e com finalidade pública.

Tem por missão "contribuir para o aprimoramento dos processos democráticos visando à garantia dos direitos humanos, mediante a articulação e o fortalecimento da sociedade civil para influenciar os espaços de governança nacional e internacional".

Criado em 1979, o INESC atua com duas principais linhas de ação: o fortalecimento da sociedade civil e a ampliação da participação social em espaços de deliberação de políticas públicas. Em todas as suas publicações e intervenções sociais utiliza o instrumental orçamentário como eixo fundante do fortalecimento e da promoção da cidadania. Para ampliar o impacto de suas propostas e ações, o INESC atua em parceria com outras organizações e coletivos sociais.

Para mais informações sobre os diversos projetos executados por essa instituição, conheça o site: http://www.inesc.org.br/quem-somos/projetos

4) PROJETO ONDA: ADOLESCENTES EM MOVIMENTO PELOS DIREITOS

É um trabalho realizado pelo INESC com apoio da Kindernothilfe. O projeto visa introduzir o tema dos direitos humanos e do orçamento público em escolas de diferentes cidades do Distrito Federal. Atualmente são oito escolas, a maioria em regiões de maior exclusão social, e a escola da Unidade de Internação do Plano Piloto (unidade de cumprimento de medida socioeducativa de internação no DF).

O objetivo do projeto é assegurar o envolvimento de crianças e adolescentes na discussão sobre direitos e cidadania, observando como se relacionam com o orçamento público. A ideia é fortalecer a capacidade de atuação dos/as jovens na conquista de seus direitos e no monitoramento das políticas públicas a eles/as destinadas.

Mais informações em: http://www.criancanoparlamento.org.br/?q=node/66

5) COMITÊ DE DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMÁTICA (CDI)

O CDI surgiu em 1995, a partir de uma grande campanha de arrecadação de computadores, a "Informática para Todos". Naquela época, ficou claro que não adiantava somente disponibilizar computadores para pessoas socialmente excluídas, pois elas não sabiam como utilizá-los, era preciso capacitá-las e sensibilizá-las para usar a ferramenta tecnológica. Foi assim que nasceu a primeira Escola de Informática e Cidadania (EIC) da ONG, no Morro Dona Marta, Zona Sul do Rio de Janeiro.

Hoje o CDI usa a tecnologia para estimular o empreendedorismo e a cidadania, por meio de seus 780 espaços de inclusão digital existentes no Brasil e no mundo. No Brasil, a ONG atua em 15 estados brasileiros, além do Distrito Federal.

Essa Rede, coordenada e monitorada por 23 escritórios regionais Nacionais e Internacionais, está presente em comunidades de baixa renda, penitenciárias, instituições psiquiátricas e de atendimento a portadores de deficiência, aldeias indígenas e ribeirinhas, centros de ressocialização de jovens privados de liberdade, entre outros locais, seja nos centros urbanos ou em zonas rurais.

Informações disponíveis em: http://www.cdi.org.br/

6) MOVIMENTO *FLASH MOBS*

Flash Mobs são aglomerações súbitas e inesperadas de pessoas em certo lugar para realizar determinada ação inusitada previamente combinada, estas se dispersam tão rapidamente quanto se reúnem. A expressão geralmente se aplica a reuniões de jovens organizadas através de e-mails, ou meios de comunicação social.

No mundo inteiro, os flash mobs vêm ganhando progressiva conotação política não apenas por sua capacidade de mudar a rotina ou modificar o meio urbano, mas também por seu viés questionador e reivindicatório.

Na Rússia, por exemplo, um grupo de pessoas se reuniu ao redor de um caixão e deram-se as mãos em luto formando um quadrado, declarando a "morte da democracia" em 2003. Por lá, pela repressão às revoltas ou protestos ser intensa, flash mobs são preferências cada vez mais aceitas por serem organizadas rapidamente, atraírem muitas pessoas e depois se dispersarem rapidamente, impedindo a ação da polícia, muitas vezes.

Investigue na sua cidade a existência desses grupos e dessas atividades por meio do recurso das redes sociais.

7) ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ANCED)

Há 17, anos a ANCED se faz presente em 17 estados brasileiros e no Distrito Federal, a partir da ação desenvolvida pelos 36 Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECAs) filiados que se unificam pela missão de proteção jurídico-social de direitos humanos de crianças e adolescentes.

A instituição compõe o Sistema de Garantia de Direitos, em especial os eixos da Defesa e do Controle Social. A ANCED tem como objetivo articular e fortalecer a atuação local dos CEDECAs filiados e aumentar o impacto das ações destes Centros de Defesa em nível nacional, buscando assegurar a efetivação do princípio constitucional de prioridade absoluta para os direitos infantojuvenis.

As atividades da ANCED são pautadas pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Convenção Internacional sobre Direitos da Criança e pelos demais instrumentos normativos de direitos humanos em nível nacional e internacional.

Mais informações em: http://www.anced.org.br/

8) SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (SNJ)

Foi criada por sugestão de um Grupo Interministerial, implementado em 2004 para fazer um diagnóstico da juventude brasileira e dos programas do governo federal destinados a esse público. Sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Grupo, que reuniu representantes de 19 Ministérios, recomendou a criação da Secretaria, do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituídos em 30 de junho de 2005 pela Lei 11.129.

Vinculada à Secretaria-Geral, cabe à SNJ a tarefa de formular, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude, além de promover programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para as políticas juvenis. Já o Conselho Nacional de Juventude é responsável por formular e propor diretrizes da ação governamental, voltadas para os jovens, bem como elaborar estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica desse público.

Para saber mais sobre o trabalho dessa secretaria e a Política Nacional de Juventude, acesse: http://www.juventude.gov.br

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

Professor (a), agora pense na sua realidade.

Que tal complementar a nossa lista com experiências locais? Você conseguiria pontuar experiências de participação política juvenil ou espaços e instituições que estimulam a construção da cidadania na sua cidade ou na sua comunidade?

Que tal realizar um mapeamento de rede social comunitária onde a sua escola se situa? Com isso, será possível conhecer as situações que oferecem risco para os adolescentes dessa comunidade, bem como conhecer a rede comunitária disponível para o fomento e para o apoio às práticas participativas dos adolescentes.

Professor (a), encerramos aqui o quarto Eixo Temático dos estudos sobre a Docência na Socioeducação. Nesse Eixo, foram abordados assuntos relacionados aos processos de desenvolvimento na adolescência, organizados em quatro módulos: "A adolescência como fenômeno social"; "A Contextualização Socioeconômica das Adolescências Brasileiras"; "O estigma do ´menor-objeto´ e a criminalização da adolescência no Brasil"; e a "Participação Política Juvenil".

No próximo Eixo Temático do curso você irá tratar das interfaces entre adolescência e direitos humanos e poderá conhecer mais sobre o Sistema de Garantia de Direitos e sobre o Sistema Socioeducativo no nosso país.

RESUMINDO

Há uma pluralidade de formas, manifestações e significações que o fazer político juvenil pode assumir na atualidade, as quais estão relacionadas a questões locais, proximais ou da cidadania global. Culpabilizar o próprio jovem diante da não participação juvenil é uma prática reducionista, especialmente diante da crise de despolitização que não se restringe a determinados grupos sociais.

No tocante à escola, a criação de espaços diversificados de participação do adolescente e do jovem na vida política, oportuniza resultados inovadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMILO, A. A. Um estudo dialógico sobre narrativas identitárias de mulheres jovens no contexto de coletivos lésbico-bissexuais feministas. Dissertação de mestrado não-publicada. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

CASTRO, L. R. Participação política e juventude: do mal estar à responsabilização frente ao destino comum. Sociologia Política, v. 16, nº 30, p. 253-268, 2008.

DAYRELL, J; GOMES, N. L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? Educar em Revista, v. 38, p. 237-252, 2010.

HABERMAS, J. Dialética e hermenêutica. Porto Alegre: LP&M, 1987.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

CANCLINI, N. G. Consumidores e Cidadãos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

EIXO V

Adolescência e Direitos Humanos: Algumas Interfaces

Módulo 1 – Os direitos humanos dos adolescentes: os tratados internacionais e a legislação brasileira.

Módulo 2 – O Sistema de Garantia de Direitos e o paradigma da proteção integral do adolescente.

Módulo 3 – Bases e fundamentos da Socioeducação: o Sistema Socioeducativo no Brasil.

APRESENTAÇÃO

Professor (a), estamos iniciando o quinto Eixo Temático dos nossos estudos sobre a Docência na Socioeducação. A partir de agora vamos nos deter ao debate sobre adolescência e direitos humanos, e sua influência na redefinição dos marcos legais, nacionais e internacionais, que fundamentaram a ruptura com a ordem menorista e possibilitaram a adoção da ordem Socioeducativa no Brasil.

Dessa forma, a expectativa em relação ao estudo ora proposto, dentre outros, é o de contribuir para a compreensão das mudanças paradigmáticas ocorridas na legislação brasileira, após a Constituição Federal de 1988 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, e os impactos no cotidiano de trabalho dos (as) professores (as) que trabalham com adolescentes em medida socioeducativa.

Para dar conta desta tarefa tão importante, organizamos este Eixo em três módulos. No primeiro, trataremos dos direitos humanos enquanto uma concepção que revolucionou as normativas relacionadas à adolescência brasileira na contemporaneidade. No segundo módulo vamos conhecer o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD), estruturado no país a partir do ECA. No terceiro e último módulo abordaremos as bases e os fundamentos da Socioeducação, finalizando com um debate sobre a redução da maioridade penal, que está bastante presente na sociedade brasileira.

Estão vendo como nossa tarefa é instigante e desafiadora? Assim, convidamos você a participar desse estudo e a partir dele agregar mais conhecimento sobre os direitos humanos e a adolescência, estabelecendo nexos entre a doutrina da proteção integral com as experiências desenvolvidas por você no processo de ensino e aprendizagem.

Ao final deste Eixo, esperamos ter colaborado para o aprofundamento do conhecimento e para reflexões significativas sobre os direitos humanos e sua interface com a adolescência, para que vocês possam dar continuidade à tarefa de promoção da Socioeducação, com a participação dos adolescentes. E, sobretudo, que tenhamos fortalecido o reconhecimento dos adolescentes como sujeitos de direitos e de transformação social em vossas práticas pedagógicas.

Esperamos que todos tenham um ótimo estudo!

MÓDULO 1
Os direitos humanos dos adolescentes: os tratados internacionais e a legislação brasileira

Maria Lúcia Leal
Marlúcia Ferreira do Carmo

Neste módulo vamos abordar o conceito de direitos humanos e conhecer os tratados internacionais que influenciaram a legislação relativa à infância e adolescência no Brasil, especificamente a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

É importante destacar que a incorporação das diretrizes e dos compromissos internacionais ocorreram no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, após 20 anos de ditadura militar, e sob forte mobilização dos movimentos sociais, com destaque para a atuação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua[1], e dos profissionais da área da infância e adolescência (professores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, juristas, dentre outros). Vale destacar, ainda, que esta correlação de forças foi estratégica para a legitimação da doutrina da proteção integral e para o agendamento da Socioeducação pela administração pública brasileira.

No entanto, caro (a) professor (a), é importante dizer que o processo de construção dos direitos humanos ainda é um grande desafio para todos nós, visto que estes direitos dependem da priorização pelo Estado, pelos governos e pela sociedade, da política de reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, com prioridade absoluta.

Este mesmo desafio se aplica quando focalizamos os adolescentes autores de ato infracional e em medida socioeducativa. Sabemos que, quanto mais a sociedade fortalece o protagonismo dos adolescentes e jovens, na luta pelos seus interesses (seja nos movimentos sociais ou no planejamento das ações cotidianas das instituições governamentais e ONGs), mais ajudamos a construir e democratizar os direitos deste segmento.

[1] Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: originado em 1982, e constituído como uma entidade civil independente em 1985. Trata-se de uma organização de defesa de direitos, que procura mobilizar adolescentes e os operadores do direito da infância no Brasil. Foi atuante nas conquistas dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Estamos falando de garantir, com qualidade, direitos a: educação, saúde, assistência social, profissionalização e inclusão dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho, cultura, esporte e lazer. Isto é, precisamos inverter a rota da proteção repressiva, para uma ampla e qualitativa proteção social aos adolescentes e jovens em situação de precarização social.

Caro (a) professor (a), compreender os direitos humanos como vertente educativa e emancipatória na Socioeducação, junto aos adolescentes e jovens brasileiros, que herdaram uma trajetória de desproteção social, desde sua tenra idade, significa um passo importante na direção de apresentar uma nova proposta ética, política e pedagógica nas medidas socioeducativas.

Para colocar essa perspectiva em prática devemos dar ênfase às medidas em meio aberto (prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida e semiliberdade), por meio de ações integradas entre organizações dos setores da educação, da assistência social, da saúde, do trabalho, dentre outras políticas de promoção, lembrando sempre da interface com o judiciário, com os Conselhos Tutelares[2] e com os Conselhos de Direitos[3].

Veremos que as nossas práticas socioeducativas devem se orientar a partir da intersetorialidade, isto é, viabilizando a integração entre a promoção, a defesa e o controle social. Assim, possibilitamos a socialização de conhecimentos e experiências, racionalizamos recursos, rompemos com mitos, estigmas e preconceitos contra esses cidadãos. Por outro lado, ainda devemos nos manter atentos para exigir que estas políticas sejam mais efetivas e rápidas na garantia e defesa dos direitos humanos e sociais deste segmento.

Desta forma, a disposição para lutar pela doutrina da proteção integral depende da nossa capacidade de aprender, mobilizar e organizar nosso conhecimento para construir estratégias pedagógicas contra a criminalização e a judicialização evidenciadas nas práticas institucionais voltadas para adolescentes e jovens em medida socioeducativa.

Assim, prezado (a) professor (a), convidamos você a aprofundar seus conhecimentos nesta matéria, com a certeza do seu compromisso em buscar construir uma educação mais justa e de qualidade para os adolescentes e jovens em medidas socioeducativas.

1. O QUE SIGNIFICAM OS DIREITOS HUMANOS?

Os direitos humanos fazem parte da história da civilização, como um valor político no cotidiano das sociedades. A sua primeira geração surge na França, no século XVIII, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, no contexto da Revolução Francesa, com

[2] Conselho Tutelar "... é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente" (Art. 131, ECA, 1990).
[3] Conselhos de Direitos são órgãos responsáveis pela elaboração das diretrizes da política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, bem como pelo acompanhamento, controle e avaliação dos programas e ações desenvolvidas (CONANDA, 2007).

três importantes fundamentos: a igualdade, a liberdade e a fraternidade. Destacam-se, no referido período, a ascensão dos direitos civis como meio de regulação do Estado capitalista. Na segunda geração, no século XIX, temos destaque para as liberdades individuais e políticas. Na terceira geração, já no século XX, o foco está na democratização da sociedade e dos direitos sociais e humanos, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) proclama, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é, indiscutivelmente, um marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todo o mundo, a Declaração foi proclamada em dezembro de 1948 como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Em virtude de tamanha relevância, a Declaração foi traduzida para mais de 360 idiomas!! Além disso, tem inspirado constituições de muitos Estados, como é o caso do próprio Brasil.

PARA REFLETIR

Para saber mais sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos visite o sítio http://www.dudh.org.br/

Dessa forma, professor(a), entender os direitos humanos das crianças e adolescentes na contemporaneidade nos remete a 1948, a partir do pacto firmado entre os diversos países, no sentido da ampliação das liberdades e direitos sociais e humanos. Com o fim da Segunda Guerra Mundial crescia a certeza de que os direitos humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados! Vejamos cada um desses aspectos:

- Humanos porque são conferidos a toda e qualquer pessoa, no intuito de resguardar sua dignidade e o valor inerente à pessoa humana.
- Universais por serem dirigidos a todas e todos, ou seja, os direitos devem alcançar a todas as pessoas humanas indistintamente, independentemente de suas especificidades.
- Interdependentes e inter-relacionados, pois precisamos ter garantidos todos os direitos: os civis, os políticos, os econômicos, os sociais e os culturais; não podemos viver plenamente a nossa liberdade com acesso assegurado a apenas alguns direitos.

Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros.

Buscando fortalecer os direitos humanos, a Assembleia Geral das Nações Unidas convocou uma nova Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, a qual foi realizada em junho de 1993 em Viena, capital austríaca. Vale destacar que a Conferência Mundial consolidou a ideia de direitos humanos conhecida atualmente:

> Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais. (Nações Unidas, Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993, artigo 5).

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Apesar dos progressos alcançados desde a convocação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena, milhões de pessoas ainda sofrem com a falta de direitos básicos.

Assista o vídeo elaborado pela Organização das Nações Unidas após 20 anos da Conferência Mundial. Em seguida, reflita e registre, com suas palavras e ideias, o que são os direitos humanos e quais aqueles direitos que você considera mais importantes.

Mais adiante, você terá oportunidade de compartilhar suas ideias no fórum de discussão com os demais professores e contribuir para tão importante debate.

http://youtu.be/I4bTmVyAXDg

2. NORMATIVAS INTERNACIONAIS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E ADOLESCENTES AUTORES DE PRÁTICAS INFRACIONAIS

Tendo feito uma incursão no cenário mundial da história dos direitos humanos, vamos agora nos deter, mais especificamente, aos direitos humanos das crianças e adolescentes.

A trajetória histórica sobre a proteção aos direitos humanos das crianças e adolescentes tem como marco inicial, no cenário internacional, a Declaração de Genebra em 1923, seguida da Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959 e da própria Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a qual tratamos anteriormente.

Em continuidade ao esforço de estruturação de um sistema legal para concretização dos direitos universais aos segmentos historicamente vulnerabilizados, foram firmados vários consensos sob a forma de pactos, tratados e declarações no cenário internacional. Os adolescentes autores de atos infracionais também foram sujeitos de atenção dos referidos documentos!

Destacamos os seguintes:

- Pacto dos Direitos Civis e Políticos, de 1966: estabelece as bases para o atendimento especializado aos menores de idade, que se encontram envolvidos em processos infracionais, colocando-os numa condição diferenciada dos adultos:

> Artigo 10:
> 1. Toda a pessoa privada de liberdade será tratada humanamente e com o respeito devido à dignidade inerente ao ser humano.
> 2. a) Os arguidos ficam separados dos condenados, salvo em circunstâncias excepcionais e serão submetidos a um tratamento diferente, adequado à sua condição de pessoas não condenadas;
> b) Os arguidos menores ficam separados dos adultos e deverão ser levados a julgamento nos tribunais de justiça com a maior brevidade possível.
> 3. O regime penitenciário terá como finalidade o melhoramento e a readaptação social dos detidos. Os delinquentes menores estarão separados dos adultos e serão submetidos a um tratamento adequado à sua idade e condição jurídica. (Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, 1966).

- Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959, ratificada por 191 países: trata-se do primeiro documento jurídico internacional voltado para os direitos da criança, com o desenvolvimento do princípio do interesse superior da criança. Desse documento são destacados a necessidade de prestação de cuidados especiais, em função da sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.
- Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989: a referida convenção estabelece os princípios da doutrina da proteção integral, adotada pelo Brasil em 1990, e contida no ECA (1990), e demais legislações pertinentes aos adolescentes no país.

Como o nosso foco são os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, é importante registrar ainda que no cenário internacional foram construídos consensos em torno da forma como os países devem estruturar seus sistemas de administração pública, em relação aos adolescentes acusados de práticas infracionais. Tais consensos foram transcritos pela comunidade internacional em diversos instrumentos legais, conforme veremos a seguir.

- Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude, também designadas como Regras de Beijing, adotadas a partir de 29 de novembro de 1985: tais regras foram objeto de avaliação e construção no Ano Internacional da Juventude e oferecem parâmetros para a estruturação do

atendimento integral a ser oferecido aos adolescentes autores de práticas infracionais pelos países signatários.

- Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, adotadas pelas ONU a partir de 14 de dezembro de 1990: estabelecem pontos estruturantes do sistema de garantia de direitos: excepcionalidade da privação da liberdade, reconhecimento da grande vulnerabilidade e da necessidade de proteção especial aos adolescentes privados da liberdade, durante e após sua saída.

Os documentos legais acima expostos, assumidos pelo Brasil, tornaram-se referência para a reestruturação da proteção social dirigida ao público infanto-juvenil em território nacional. Já estamos falando, professor (a), das bases da doutrina da proteção integral, que revolucionará a concepção até então adotada no país, estabelecendo uma nova política de atendimento.

3. O IMPACTO DOS TRATADOS INTERNACIONAIS NA DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL AOS ADOLESCENTES

Então, prezado (a) professor (a), vamos avançar em nossos estudos demonstrando como a doutrina da proteção integral foi incorporada à legislação brasileira, a partir das discussões e tratados estabelecidos no cenário mundial.

No Brasil, a doutrina da proteção integral foi introduzida na Constituição Federal de 1988, especificamente nos artigos 227 e 228, os quais serviram de base para a estruturação das leis (ECA e SINASE) e do Sistema de Garantia de Direitos (SGD):

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
> Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial. (Constituição Federal, 1988)

Os artigos constitucionais citados foram regulamentados por meio da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990. A partir de então

adotou-se o princípio de que toda criança e adolescente são sujeitos de direitos, pessoas em situação peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta, incluindo-se os adolescentes autores de práticas infracionais.

Assim é possível afirmar que o ECA é uma lei inovadora em diversos aspectos:

- É dirigida a todas as crianças e adolescentes brasileiros, independentemente de cor, raça, credo, orientação sexual ou classe social.
- Trata-se de um documento legal que entende que todas as crianças e adolescentes brasileiros devem ser sujeitos de direitos, e com prioridade absoluta.
- Às crianças e adolescentes em situação de risco, o ECA destina atenção específica, com previsão de medidas de proteção e com definição de políticas de atendimento.
- Aos adolescentes em conflito com a lei, prevê a aplicação de medidas socioeducativas, assumindo o binômio da educação e responsabilização como referência de atenção.

O que significa a Doutrina da Proteção Integral para o ECA?

A Doutrina da Proteção Integral, base do ECA, consiste em garantir os direitos da criança e do adolescente referentes a sobrevivência, desenvolvimento pessoal e social, integridade física, psicológica e moral.

Garante à criança e ao adolescente a condição de sujeitos de direitos e, ainda, de direitos especiais.

O princípio da prioridade absoluta defendida pela Constituição Federal é assegurada pelo ECA, no artigo 4º, parágrafo único, que estabelece à criança e aos adolescentes: a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; a precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; a preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; e a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à adolescência. Ou seja, o adolescente e o jovem tem prioridade absoluta em seus cuidados.

Além disso, o princípio do melhor interesse do jovem traduz-se no entendimento de que todas as condutas devem ser tomadas levando-se em consideração o que é melhor para ele. Por assim ser é que dizemos que o ECA, regido pela Doutrina da Proteção Integral, tem como base os princípios da prioridade absoluta e do melhor interesse do menor.

O ECA também traz indicações relativas às medidas de proteção à criança e ao adolescente, as quais são aplicáveis quando seus direitos forem ameaçados ou violados, seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; ou em razão de sua conduta.

4. COMO ESTÁ ESTRUTURADO O ECA?

O Estatuto da Criança e do Adolescente é composto por 267 artigos, divididos em dois livros. O primeiro trata de questões gerais, ou seja, como a lei deve ser entendida e qual é o alcance dos direitos que ela elenca. Esse livro também destaca os cinco direitos fundamentais da criança e do adolescente:

1) do direito à vida e à saúde;
2) do direito à liberdade e a dignidade;
3) do direito a convivência familiar e comunitária;
4) do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer;
5) do direito a profissionalização e ao trabalho.

O segundo livro do ECA, conhecido como parte especial, traz as normas gerais que regem a política de enfrentamento às situações de violação ou ameaça aos direitos da criança e do adolescente e as diretrizes da política de atendimento, as medidas de proteção e socioeducativas, o acesso à justiça e os crimes e infrações administrativas.

5. O QUE O ECA DIZ SOBRE OS ATOS INFRACIONAIS?

De acordo com o ECA, considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Os menores de dezoito anos são considerados penalmente inimputáveis, ou seja, não podem ser penalmente responsabilizados pelo ato infracional.

No entanto, há que se destacar que, ainda que o menor de dezoito anos seja inimputável penalmente, ele está sujeito às normas presentes na legislação especial, no caso o ECA, conforme temos tratado neste módulo.

Os menores de 18 anos de idade são responsabilizados por seus atos infracionais frente ao ECA, de três formas distintas: (1) às crianças autoras de atos infracionais serão aplicadas medidas de proteção, conforme determinação legal; (2) aos adolescentes autores de atos infracionais serão aplicadas medidas socioeducativas; e (3) aos adolescentes que completarem dezoito anos durante o cumprimento de medida socioeducativa de internação, a referida medida será prolongada, de acordo com a sentença judicial, até a idade máxima de 21 anos.

Professor (a), como você bem sabe, temos presenciado forte mobilização da opinião pública, da mídia e de diversos segmentos da sociedade brasileira em virtude do crescimento dos atos infracionais praticados por adolescentes, especialmente quando associados a situações de violência. Como vimos em módulos anteriores, o aumento das estatísticas de violência, somado ao sentimento de medo e à intensa difusão midiática do crime acabam por gerar uma busca por culpados e punições, intensificando o processo de criminalização. Esse cená-

rio tem impulsionado o crescimento da repressão e do controle social direcionado aos jovens, considerados instáveis e perigosos. É preciso nos perguntar, constantemente, se aumentar a repressão e a punição dos adolescentes autores de ato infracional tem realmente funcionado no combate à violência ou na prevenção à violência urbana?

À luz dos estudos e reflexões feitos até aqui, sabemos que é preciso um exame cuidadoso acerca das múltiplas variáveis envolvidas na constituição das vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes, bem como na proteção social a esses jovens. Assim, professor (a), o trabalho a ser feito dirige-se à inadiável reflexão acerca do ato infracional e dos sentidos (pessoais e sociais) a ele atribuídos.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Sabemos que o adolescente se constitui de modo interdependente do contexto social, cultural e histórico, que lhe oferece, ao mesmo tempo, possibilidades e limites. É a partir das relações que os adolescentes estabelecem com o meio social e cultural que os seus processos de desenvolvimento são construídos.

Diante desse entendimento e à luz dos estudos relativos à Doutrina da Proteção Integral ao adolescente, indique possíveis alternativas ao enfrentamento dos atos infracionais que envolvem adolescentes.

Essa é uma tarefa reconhecidamente complexa e desafiadora, vamos enfrentá-la juntos? Registre pelo menos uma alternativa.

6. COMO SÃO DEFINIDAS AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS?

As medidas socioeducativas são aplicadas pelo Estado ao adolescente que comete ato infracional (entre 12 e 18 anos, conforme estabelecido pelo ECA), tem natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva, visa inibir a reincidência, e sua finalidade é pedagógica e educativa. Vamos detalhar cada um desses aspectos:

Dizemos que a medida é impositiva pelo fato de que é imposta coercitivamente ao adolescente, interferindo na sua liberdade individual; é sancionatória pois responsabiliza judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais; dizemos que é retributiva pelo fato de sua finalidade é reestabelecer a ordem violada; e, muito especialmente, a medida socioeducativa tem finalidade preponderantemente pedagógica, ou seja, tem uma função eminentemente ressocializadora, uma vez que sua execução está condicionada ao desenvolvimento de ações educativas visando à formação da cidadania, possibilitando que os adolescentes redirecionem seus projetos de vida.

Assim, no caso de adolescentes, a sentença judicial corresponde à gravidade da prática infracional e se materializa por meio de medidas socioeducativas, cujo objetivo central é a responsabilização associada à educação, tendo em vista a mudança da trajetória infracional.

Qualquer que seja a medida aplicada ao adolescente devem lhe ser garantidos os direitos fundamentais, seguindo as determinações legais contidas no ECA. Como exemplo, destacamos os direitos a ele assegurados: educação, saúde, lazer, preservação da sua dignidade, dentre outros direitos. Não podemos esquecer que lhe é garantido a condição de sujeito de direitos!

Importante destacar que, de acordo com o ECA, as medidas socioeducativas são as seguintes:

- Advertência: censura verbal aplicada pela autoridade judicial e reduzida a termo; trata-se de uma repreensão judicial que tem como objetivo sensibilizar e esclarecer o adolescente sobre as consequências de uma reincidência infracional.
- Obrigação de reparar o dano: ressarcimento por parte do adolescente do dano ou prejuízo econômico causado à vítima, aplicada com objetivo de ressarcir e compensar o prejuízo.
- Prestação de serviço à comunidade: realização pelo adolescente de tarefas gratuitas e de interesse comunitário, visando responsabilizá-lo pelo cometimento do ato infracional por meio da execução de serviços comunitários, pelo período máximo de oito horas semanais e seis meses de duração.
- Liberdade assistida: acompanhamento, auxílio e orientação do adolescente por equipes multidisciplinares, por período mínimo de seis meses, com o objetivo de oferecer atendimento nas diversas áreas de políticas públicas como saúde, educação, cultura, esporte, lazer e profissionalização, com vistas à sua promoção social e de sua família, bem como inserção no mercado de trabalho; esta medida não priva o adolescente de sua liberdade.
- Semiliberdade: vinculação do adolescente a unidades socioeducativas especializadas, com restrição da sua liberdade e garantia de participação em atividades escolares, de formação para o trabalho ou de inserção produtiva, as quais são realizadas fora da unidade socioeducativa. Ao final das referidas atividades o adolescente retorna à unidade, podendo permanecer com a família aos finais de semana, desde que autorizado pela coordenação da Unidade de Semiliberdade.
- Internação: privação do direito de liberdade do adolescente, a ser cumprida em estabelecimento educacional. Os adolescentes em medida de internação têm garantido o acesso à educação, saúde, assistência social, esporte, cultura e lazer, profissionalização e trabalho. Ela é aplicada somente em situações de extrema gravidade e se trata de medida excepcional; é a mais complexa medida imposta ao adolescente autor de prática infracional. A internação pode ocorrer em caráter provisório ou estrito.

- Internação provisória: o adolescente pode ficar internado até no máximo 45 dias em unidades especializadas, aguardando a decisão judicial. Durante esse período, é feita a instrução do processo, havendo duas audiências. Na internação, provisória o jovem pode receber visitas dos pais.
- Internação estrita (por tempo indeterminado e não excedendo a três anos): aplicada quando o adolescente é sentenciado a cumprir medida socioeducativa de internação. O processo de ressocialização é feito de forma gradativa: inicialmente, pelo benefício de saídas mensais, depois quinzenais ou semanais, dependendo da evolução apresentada pelo adolescente. As avaliações são realizadas por equipe multidisciplinar que encaminha relatórios técnicos à autoridade judiciária. A medida de internação é reavaliada a cada seis meses pelo juiz.

Dentre as medidas socioeducativas estabelecidas, as de privação e restrição de liberdade (internação e semiliberdade) são admitidas em situações excepcionais, sendo as medidas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade), as preferenciais.

Qualquer das referidas medidas apenas poderão ser determinadas pela autoridade judiciária competente, e com o devido processo legal. Cabe ao poder executivo a estruturação dos programas, projetos e serviços que possibilitem o cumprimento das referidas medidas socioeducativas.

RESUMINDO

Para os adolescentes autores de atos infracionais e inscritos em processos de natureza jurídica, o ECA prevê a aplicação de medidas socioeducativas que variam conforme a capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade do ato infracional, podendo variar de advertência a internação em estabelecimento educacional.

Importante ter claro que, em todas as medidas, a ação socioeducativa deve prevalecer sobre os aspectos meramente sancionatórios:

> "As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sóciopedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania" (CONANDA 2006, p. 47).

7. O QUE SIGNIFICA A LEI DO SINASE?

Buscando dar concretude à mudança de paradigma instaurada pelo ECA no tocante ao atendimento e intervenção com adolescentes autores de ato infracional, o governo brasileiro, por meio do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que é responsável por deliberar sobre a política de atenção à infância e adolescência, desencadeou desde 2002 a elaboração de uma política pública específica para os adolescentes autores de práticas infracionais. Estamos nos referindo ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE[4]), o qual foi formulado em consonância com a perspectiva filosófica de atenção integral e integrada, determinada pelo ECA. Por se tratar de uma proposta de política social dirigida às três esferas do governo – federal, estadual/distrital e municipal, o referido documento foi construído em âmbito nacional, com representação de organizações governamentais e não governamentais.

A sua formulação esteve sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República, da Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância (ABMP), e do Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD). No processo de formulação foram realizados reuniões e seminários em diversos estados do Brasil, com a participação de operadores de direito envolvidos com a execução e controle das medidas socioeducativas.

O SINASE foi originalmente instituído pela Resolução nº 119/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), e foi recentemente aprovado pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. O SINASE estabelece um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios a serem seguidos na execução dos programas socioeducativos. Ele representa uma inovação para a administração pública, pois amplia a sua intervenção, colocando a execução das medidas de privação e restrição de liberdade como excepcionais, priorizando os investimentos no desenvolvimento de programas em meio aberto. Além disso, estabelece a descentralização do atendimento por meio da transferência da execução pelos estados e pelos municípios.

Dessa forma, o objetivo do SINASE é a efetiva implementação de uma política pública especificamente destinada ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional e suas respectivas famílias. Considerando a relevância do entendimento crítico do SINASE para a promoção das práticas docentes na Socioeducação, dedicaremos o terceiro módulo desse eixo a essa temática.

---

[4] SINASE, lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012; institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943.

FINALIZANDO

Até agora pudemos conhecer alguns dos tratados internacionais que identificam os adolescentes autores de atos infracionais como sujeitos de direitos humanos. Além de contribuírem para tal reconhecimento, tais tratados estabelecem parâmetros para criação de um Sistema de Garantia de Direitos, em que a proteção integral deve ser estendida a todos e todas que se encontram envolvidos em processos de natureza jurídica e em cumprimento de medidas socioeducativas.

Os referidos tratados traçaram um caminho de ruptura com a ordem menorista instalada no Brasil desde o Código de Menores de 1927 e 1979, abrindo espaço para a consideração dos adolescentes autores de atos infracionais como sujeitos de direitos e de proteção integral. Assim, a partir da Constituição Federal de 1988, todas as crianças e adolescentes brasileiros passaram a ser identificados pela legislação como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, e com prioridade absoluta na execução de políticas públicas. Tais princípios constitucionais foram regulamentados pelo ECA e pela Lei do SINASE, e se estenderam aos adolescentes autores de ato infracional.

SUGESTÕES DE VÍDEOS

- A invenção da infância: https://www.youtube.com/watch?v=tgx2N6SVpQQ
- A história dos direitos humanos: https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfc

SUGESTÕES DE SITES

- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda): www.sdh.gov.br/.../conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adol
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): http://www.unicef.org/brazil/pt/
- Organização das Nações Unidas (ONU): http://www.onu.org.br/
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 592 de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. Promulgação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm. Acesso em 10 abril de 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

CONANDA. Resolução nº 46, de 29 de outubro de 1996. Regulamenta a execução da medida socioeducativa de internação prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90. Brasília: CONANDA, 1996.

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

Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y aberta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Disponível em: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>. Acesso em 1 nov. 2013.

NAÇÕES UNIDAS. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Declaração e Programa de ação de Viena. Viena, 1993. Disponível em http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx. Acesso em 05 de abril de 2014.

NAÇÕES UNIDAS. Convención sobre los derechos del niño. Observación General nº 10 (2007): los derechos del niño en la justicia de menores. Comité de los Derechos del Niño – 44º período de sesiones. Genebra, 15 de enero a 2 de febrero de 2007. Acesso em 1 nov. 2013.

Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing), adoptadas por la Asamblea General en su Resolución 40/33, de 28 de noviembre de 1985. Disponível em: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/reglas_beijing.htm>. Acesso em 1 nov. 2013.

Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad, adoptadas por la Asamblea General en su Resolución 45/113, de 14 de diciembre de 1990. Disponível em: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/menores.htm>. Acesso em 1 nov. 2013.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

PEREIRA, Potyara. A intersetorialidade das políticas sociais numa perspectiva dialética. Disponível em http://matriz.sipia.gov.br/images/acervo/Texto%20Potyara%20-%20intersetorialidade.pdf. Acesso em 25 de março de 2014.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, v. 13, nº 39, set./dez. 2008.

MÓDULO 2
O Sistema de Garantia de Direitos e o Paradigma da Proteção Integral do Adolescente

Maria Lúcia Leal
Marlúcia Ferreira do Carmo

No primeiro módulo discutimos sobre os direitos humanos dos adolescentes à luz dos tratados internacionais e sua influência na legislação brasileira. A partir de agora, vamos nos deter sobre o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), estruturado a partir da nova concepção de proteção integral, introduzida no ordenamento jurídico brasileiro desde 1988. Assim, neste módulo discutiremos sobre o SGD, que representa as instâncias de promoção, defesa e controle dos direitos da criança e do adolescente no país.

Entendemos que tal debate é fundamental para que os (as) professores (as) compreendam que a garantia dos direitos dos adolescentes autores de infração apenas pode ser assegurada no contexto de atuação de uma rede socioeducativa, cuja tarefa passe pela proteção, promoção e defesa dos direitos previstos na legislação. O que significa dizer que o trabalho dos (as) professores (as) é o de promover a educação articulada com a rede local de atendimento dos direitos do adolescente, conforme previsto no artigo 86[1] do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Afirmamos, assim que o objetivo da intervenção em rede é fortalecer a interdisciplinaridade e a intersetorialidade no campo da Socioeducação.

Dessa forma, a implementação de um sistema de garantia, promoção e proteção dos direitos da criança e do adolescente brasileiro tornou-se fundamental! Vamos aprofundar um pouco neste tema?

1. O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

O Sistema de Garantias de Direitos (SGD) foi criado a partir da promulgação do ECA, com o propósito de dar cumprimento à referida lei. O Sistema de Garantia dos Direitos

[1] ECA – Art. 86: A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

da Criança e do Adolescente (SGDCA) foi consolidado pela Resolução 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). A partir de então, para assegurar as determinações legais de garantia dos direitos da infância e adolescência brasileira, o Estado e a Sociedade Civil foram chamados a atuar de forma articulada, visando a garantia da prestação de serviços públicos, em uma perspectiva de atendimento integral e integrado, com vista à plena ressocialização dos adolescentes.

> Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (Resolução nº 113 de abril de 2006).

Observe, professor (a), que o sistema indica uma ação integrada, no sentido da garantia dos direitos. Segundo Assis, Silveira, Barcinski e Santos (2009), o SGD tornou-se um instrumento de exigibilidade de direitos (civis, políticos, sociais, econômicos e culturais), pautado em três eixos:

- Defesa dos direitos humanos: busca a proteção de crianças e adolescentes que tiverem os seus direitos violados ou ameaçados, bem como o acesso à justiça para responsabilização dos violadores dos direitos infanto-juvenis;
- Promoção dos direitos humanos: trata da implementação de políticas de atendimento que promovam a oportunidade ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, por meio do acesso a prestação de serviços públicos, de forma transversal e intersetorial;
- Controle da efetivação dos direitos humanos: visa ações que garantam as condições necessárias para que os direitos de todas as crianças e adolescentes sejam respeitados, através de espaços públicos e mecanismos de monitoramento, avaliação e correção: por meio do controle pela sociedade civil organizada e do controle institucional realizado pelos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Em linhas gerais, o SGD representa a articulação e a integração de várias instâncias do poder público na aplicação de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente. A respeito dos três eixos estratégicos da garantia dos direitos humanos, Nogueira Neto (2005) evidencia que eles precisam ser implementados simultânea e harmonicamente, nunca um prevalecendo sobre o outro, conforme ele ilustra a seguir:

> Por exemplo, quando se procura enfrentar a chamada "violência sexual contra crianças e adolescentes" (ou seja, o abuso e a exploração sexual-comercial) não se devem restringir as intervenções públicas exclusivamente à responsabilização penal dos abusadores e exploradores, como muitas vezes se observa. Mas, igualmente, deve-se assegurar, simultânea e articuladamente o atendimento médico e/ou psico-social do (a)s abusado (a)s e do (a)s explorado (a)s, em serviços ou programas especializados e igualmente se deve assegurar o monitoramento e a avaliação (=controle), tanto das intervenções jurídico-judiciais, quanto desse atendimento direto pelas políticas públicas (s/d).

O autor afirma, ainda, que o Sistema de Garantias de Direitos se operacionaliza mais como um sistema estratégico do que propriamente um sistema de atendimento direto, como é caso do Sistema Único de Saúde (SUS), ou do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Ressalta que cabe ao SGD o papel de potencializar estrategicamente a promoção e proteção dos direitos da infância e adolescência, no campo de todas as políticas públicas, especialmente no campo das políticas sociais; bem como manter um tipo especial de atendimento direto, emergencial, em linha de cuidado integrado inicial, à crianças e adolescentes com direitos violados ou ameaçados, ou aos adolescentes autores de atos infracionais.

Ou seja, as organizações públicas (estatais e não estatais), que integram o SGD devem atuar no sentido de garantir o atendimento das crianças e adolescentes, tanto vítimas de violações de direitos, ou em vias de ser, quanto das que se encontram na situação de vitimizadores ou violadores de direitos de outrem.

PARA RELEMBRAR

- Com a organização dos movimentos sociais a partir da década de 1980, na luta pela redemocratização da sociedade brasileira, o movimento pela defesa dos direitos da infância se destacou. Tal luta culminou na inclusão dos artigos 227 e 228 na Constituição Federal Brasileira de 1988, gerando uma ruptura com a ordem menorista e introduzindo a ordem socioeducativa.
- Passado o período de luta por uma mudança de mentalidade em relação aos direitos das crianças e adolescentes brasileiros, a preocupação se voltou para a criação de um sistema integrado, com participação ativa da sociedade civil, que se efetivasse por meio de novas bases da prática da administração pública.
- A partir da consolidação dos direitos humanos nos tratados internacionais, associado às conquistas democráticas no cenário brasileiro da década de 1980, as crianças e adolescentes assumem um lugar social diferenciado. Amparados pela doutrina da proteção integral, adotada pela Convenção sobre os Direitos da Criança e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, passam a ser

reconhecidos como sujeitos de direitos, em situação peculiar de desenvolvimento, e com prioridade absoluta.

- Relembrando sempre que tais direitos se estenderam aos adolescentes autores de práticas infracionais e em medida socioeducativa.
- Para consolidar as referidas determinações legais instala-se o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, como forma de assegurar o cumprimento da Constituição Federal e ECA, no que diz respeito aos direitos humanos da infância e juventude.

2. QUAIS REPRESENTAÇÕES INTEGRAM O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS: QUEM É QUEM?

O Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente congrega diferentes órgãos, entidades, programas e serviços destinados ao atendimento de crianças, adolescentes e suas respectivas famílias. De maneira geral, a atuação orientada para a garantia da efetivação dos direitos estabelecidos no ECA é realizada a partir dos três eixos anteriormente definidos: a promoção, a defesa e o controle social.

Consideramos que a melhor maneira de representar a articulação entre estes órgãos, entidades, programas e serviços seja por meio de "engrenagens", de modo que fique bastante claro e evidente a necessidade de que todos atuem de forma articulada.

Enfim, quais são as organizações públicas que compõem o tripé que estrutura o SGD?

- **Defesa dos direitos humanos:** leis e as instâncias judiciais que devem garantir a defesa, o acesso à justiça.

  Um dos principais órgãos é o Conselho Tutelar, o qual está na ponta da abordagem com a sociedade; observa e encaminha em campo os casos de violações dos direitos que podem vir a ocorrer com crianças e adolescentes. Outro ator muito importante nesse eixo é o promotor do Ministério Público, que age em casos de abusos dos direitos.

> ECA - Art. 141. É garantido o acesso de toda criança ou adolescente à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, por qualquer de seus órgãos.

- **Promoção dos direitos humanos:** corresponde a todos os responsáveis por executar o direito, transformá-lo em ação; trata-se do acesso aos serviços públicos.

  Em virtude da diversidade de necessidades básicas a serem atendidas (alimentação, vestuário, remédio, educação, profissionalização), são inúmeros os atores sociais envolvidos.

  Considerando o foco deste Curso, é de fundamental importância evidenciar que no eixo da promoção, os (as) professores (as) e os (as) profissionais da educação são os atores que executam o direito à educação!

  Outro exemplo de promoção é a realização de Medidas Socioeducativas, bem como a Assistência Social.

ECA - Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento:
I - políticas sociais básicas;
II - políticas e programas de assistência social;
III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;
IV - serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;
V - proteção jurídico-social;
VI - políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar;
VII - campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção.
Texto com supressões.

- **Controle da efetivação dos direitos humanos:** organizações estatais e não estatais, responsáveis pela formulação e monitoramento das políticas sociais, políticas de proteção e socioeducativas.

  É de se destacar os Conselhos de Direitos, espaços de participação da sociedade civil para a construção democrática de políticas públicas. São espaços institucionais para o cidadão formular, supervisionar e avaliar políticas públicas junto a representantes do governo.

  - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA);
  - Conselhos Estadual/Distrital/Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA);
  - Conselhos Tutelares;
  - Fundo da Criança e do Adolescente;

- Ministério Público;
- Defensoria Pública;
- Poder Judiciário.

> Resolução 113/2006 do CONANDA - Parágrafo único do art. 21. O controle social é exercido soberanamente pela sociedade civil, através das suas organizações e articulações representativas.

Deve-se ressaltar, professor (a), que os referidos órgãos têm o dever e a atribuição de exigir o cumprimento dos direitos assegurados pela Constituição Federal, regulamentados pelo ECA e pelo SINASE.

Professor (a), ao estudar sobre o Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes bem como sobre os diversos atores que nele estão envolvidos fica evidente que os diversos integrantes do "Sistema de Garantias", independentemente do órgão que representam, devem se orientar por um trabalho de equipe ou, melhor ainda, por um trabalho de rede, como veremos melhor em módulos adiantes. Por meio do trabalho em equipe é que se pode assumir efetivamente o compromisso com a "proteção integral" das crianças e adolescentes.

Sabemos, entretanto, o quão complexo e desafiador é trabalhar conjuntamente. Ainda que tenhamos consciência de que agindo de forma isolada, por maior que seja o esforço, não é possível suprir as responsabilidades, competências e papeis reservados aos demais atores. Entendendo que é muito importante conhecer e trabalhar em articulação com esse sistema, propomos uma tarefa.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Acesse a representação gráfica do "Sistema de Garantias" criado por Murillo Digiácomo, Promotor de Justiça no Estado do Paraná (http://www.promenino.org.br/servicos/biblioteca/representacao-grafica-do-sistema-de-garantias).Veja quão complexo é esse Sistema! Agora analise a realidade da sua cidade, região administrativa ou município.

Você reconhece o Sistema de Garantia de Direitos instalado na sua cidade? Vamos fazer um exercício nessa direção?

Tente mapear, a partir da sua escola, como ela se integra à rede de organizações públicas que atuam na defesa, promoção e controle dos direitos humanos. Identifique pelo menos uma organização vinculada a cada um dos eixos de direitos humanos e explique o papel que ela desempenha no Sistema de Garantias.

Importante destacar que a atuação da escola deve ser eminentemente preventiva, seja por meio da construção e disseminação de uma "cultura da paz", seja através do fortalecimento de uma "cultura de sucesso" ou do desenvolvimento de outras estratégias coletivas e preventivas.

Mas essa intervenção preventiva deve extrapolar o contexto da escola, devendo ser realizada junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente responsável por promover a articulação da rede de proteção e a definição da política de atendimento à criança e ao adolescente em âmbito municipal.

Dessa maneira, a partir da mobilização e da organização da comunidade escolar, amparada em ações intencionalizadas, é possível trabalhar pela efetivação dos direitos juvenis, fortalecendo o Sistema de Garantia de Direitos dos adolescentes.

3. ARTICULAÇÕES ENTRE O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS E A EDUCAÇÃO

Professor (a), até aqui falamos muito sobre o Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes, evidenciando que esse sistema se sustenta e se efetiva a partir da articulação e integração de instâncias públicas e da sociedade civil, essencialmente orientados para a promoção, a defesa e o controle da efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente. E conforme mencionado anteriormente, os (as) professores (as) e os (as) profissionais da educação, de uma maneira geral, são atores que executam o direito à educação.

Assim, a partir da discussão do SGD, e conduzindo este entendimento para a educação, é fundamental que a escola e seus profissionais tenham consciência de que, sem dúvida, são integrantes do Sistema de Garantias e que, portanto, integram a rede de proteção dos direitos dos adolescentes. Dessa maneira, assim como os demais atores desse sistema, têm responsabilidade pela efetivação dos direitos preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

E sendo parte integrante desse sistema, a escola não deve agir sozinha ou de forma isolada, pois não lhe compete ter respostas e soluções para todos os problemas e desafios envolvendo a juventude brasileira. A própria experiência na escola nos mostra que, em muitos dos casos, o enfrentamento do problema vivenciado demanda a intervenção conjunta e articulada de profissionais de várias áreas do conhecimento, que devem combinar ações e desenvolver estratégias de atuação interinstitucional.

Entretanto, se por um lado reconhecemos que é por meio de ações integradas entre diferentes áreas e profissionais que se efetivam intervenções bem sucedidas com os adolescentes, por outro, há que se ter claro a especificidade da intervenção eminen-

temente pedagógica, de responsabilidade da escola e de seus profissionais, a qual tem função e natureza distinta das demais áreas. Se é certo que em muitos casos a escola não terá condições de, sozinha, resolver os problemas enfrentados por seus alunos, por outro, não pode deixar de cumprir seu papel educativo na promoção dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos adolescentes.

Vimos em módulos anteriores, ao tratar da função social da escola, que ela tem como uma de suas funções sociais a transmissão e transformação das informações e dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados. Por meio dessa função, a escola influencia as formas de funcionamento psicológico dos jovens e oportuniza a construção sistematizada do conhecimento científico, de forma organizada, crítica e com sentido.

Como estudamos, também, para que esse desenvolvimento psicológico ocorra é necessário que as interações de ensino-aprendizagem sejam organizadas com objetivos pedagógicos intencionalmente planejados para que possam, então, propiciar o aprimoramento dos processos de pensamento e da capacidade de aprender.

Então, professor (a), reiteramos o quanto é fundamental que cada docente tenha uma intenção prévia, uma intencionalidade em organizar as situações em sala de aula de forma a efetivamente trabalhar em prol de que os conhecimentos escolares sejam usados para propiciar o desenvolvimento global dos estudantes, e assim garantir o direito dos adolescentes à escolarização de qualidade.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Vimos que a efetivação do Sistema de Garantia de Direitos não se dá por meio de trabalho individual. Nessa direção, o trabalho da escola com outros atores que integram o SGD representa um desafio para os (as) profissionais da educação que, por meio de uma perspectiva e atuação interdisciplinar, buscam garantir o atendimento e a permanência desses jovens na escola, além de conquistar resultados de sucesso.

Considerando que é fundamental que todos os atores envolvidos no SGD tenham clareza do seu papel, temos o desafio de definir com lucidez o papel da escola e, também, o papel do professor.

Nessa direção, caro (a) professor (a), qual é concretamente o seu papel no contexto do Sistema de Garantia de Direitos? Registre.

FINALIZANDO

Ao longo deste módulo buscamos compreender o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), o qual está estruturado sobre a noção de proteção integral. Enquanto um instrumento de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, o SGD está pautado em três eixos: o da defesa dos direitos do adolescente, o da promoção dos direitos e também o da defesa e controle dos direitos humanos.

Ao conhecer cada uma das instâncias, autores e representações que integram esse sistema evidenciamos que os (as) professores (as) e os (as) profissionais da educação são os atores que executam o direito à educação. E eles, assim como os representantes das demais políticas, devem investir esforços no desenvolvimento de estratégias conjuntas e articuladas de atuação interinstitucional. Por certo que essa atuação conjunta e colaborativa deve manter as especificidades da atuação de cada setor e de cada profissional, ou seja, a atuação docente não deve se confundir com as demais.

Esperamos, professor (a), que os debates feitos o (a) ajudem a compreender que a garantia dos direitos dos adolescentes autores de ato infracional apenas pode ser assegurada no contexto de atuação de uma rede socioeducativa, cuja tarefa passe pela proteção, promoção e defesa dos direitos.

SUGESTÕES DE VÍDEOS

- Juízo: https://www.youtube.com/watch?v=3LtzzwxKBiw
- Última parada 174: https://www.youtube.com/watch?v=tv55oDw5VJI

SUGESTÕES DE SITES

- Conselho Nacional de Justiça (CNJ): http://www.cnj.jus.br/
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda): http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef): http://www.unicef.org/brazil/pt/
- Violes UnB: http://grupovioles.blogspot.com.br/

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, S. G.; SILVEIRA, L.; BARCINSKI, M. & SANTOS, B. (Orgs). Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos de direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

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

NOGUEIRA NETO, W. Por um sistema de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Revista Serviço Social e Sociedade, nº 83, 2005.

MÓDULO 3
Bases e Fundamentos da Socioeducação: O Sistema Socioeducativo no Brasil

Maria Lúcia Leal
Marlúcia Ferreira do Carmo

Professor (a), ao longo deste quinto Eixo Temático temos discutido assuntos relacionados à adolescência e aos direitos humanos, abordando especificamente os elementos históricos, sociais e culturais que contribuíram para a adoção da ordem socioeducativa no Brasil.

Partindo do princípio estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de que todos os adolescentes brasileiros são sujeitos de direito, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta na execução de políticas públicas, foi criado o Sistema de Garantias de Direitos das Crianças e Adolescentes (SGDCA), amplamente abordado no módulo anterior.

Buscando dar concretude ao Sistema de Garantias, e focalizando especificamente o atendimento de adolescentes autores de ato infracional e suas respectivas famílias, elaborou-se uma política pública destinada a estes jovens, o SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Neste módulo iniciaremos abordando o conceito e os fundamentos da Socioeducação, evidenciando sua forte base educativa e pedagógica. Na sequência, trataremos especificamente do SINASE e suas principais diretrizes. Por fim, buscaremos evidenciar o papel da política educacional na execução da Socioeducação.

Vamos, então, enveredar por esse caminho? Com certeza as reflexões aqui oportunizadas contribuirão para a promoção das práticas docentes na Socioeducação!

1. O QUE SIGNIFICA A SOCIOEDUCAÇÃO?

Conforme estabelecido pelo ECA, o cumprimento das medidas socioeducativas para adolescentes que praticaram ato infracional deve se orientar por objetivos socioeducacionais que busquem oportunizar, a esses adolescentes, condições para ressignificar o ato infracional cometido e suas trajetórias de vida. Isso significa, professor (a), que a construção de cami-

nhos possíveis para a reinserção social dos jovens atendidos no sistema socioeducativo deve-se basear por objetivos socioeducacionais!

> A socioeducação tem um papel fundamental. O de atuar como espaço de mediação entre os adolescentes e jovens e a sociedade, de forma a contribuir efetivamente para o seu retorno ao convívio familiar, comunitário e social, auxiliando-os a usufruir de sua liberdade, sem o cometimento de novos atos infracionais. Ou seja, o papel da socioeducação, constitui-se em encontrar meios para educar adolescentes e jovens para a vida em liberdade (Silva, 2012, p. 109).

Assim, a finalidade da Socioeducação no Brasil é preparar os jovens para o convívio social, de forma que ele não viole as regras de convivência consideradas e caracterizadas como crime ou contravenção pelo Código Penal (Costa, 2006). Evidentemente, professor (a), que toda educação é eminentemente social. O que o conceito de Socioeducação busca destacar é a importância da inserção em um processo educativo e do aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Almeja-se, sobretudo, que por meio da garantia de seus direitos fundamentais e da segurança dos demais cidadãos, o processo socioeducativo contribua para que os adolescentes venham a atuar como cidadãos e que não reincidam na prática de atos infracionais (SECJ, 2010).

A partir desse entendimento a Socioeducação se configura como uma resposta às premissas legais do ECA, ao mesmo tempo que é uma resposta às demandas sociais contemporâneas. Dessa maneira, os principais objetivos da Socioeducação são:

- A responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, incentivando sempre que possível a sua reparação.
- A integração social do adolescente e a garantia dos seus direitos individuais e sociais por meio do cumprimento de seu Plano Individual de Atendimento.
- A desaprovação da conduta infracional.

Observando esses objetivos, identificamos que o processo socioeducativo busca o rompimento com os ciclos de violência vivenciados pelos adolescentes e, também, a vinculação a um processo educativo voltado à vida em liberdade. Dessa forma, o binômio da responsabilização e da educação são eixos estruturantes da Socioeducação.

No bojo dessa discussão, a educação é entendida como um processo de transmissão e de apropriação/construção pelo qual o homem, concretamente, transforma o que está a sua volta e a si mesmo, tornando-se sujeito, autor e ator de sua história.

Nessa mesma linha de compreensão, Silva (2012) enfatiza o papel da educação como meio de construção de um novo projeto de vida para os adolescentes que praticam ato

infracional, tendo como horizonte o alcance da liberdade e a plena expansão da sua condição de sujeito:

> Enquanto resposta do Estado à demanda de adolescentes e jovens em conflito com a lei no Brasil, a política de socioeducação se confronta com uma realidade na qual o trabalho com os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa demanda o aprendizado de questões elementares para a construção de um padrão de convivência ético no âmbito da vida em liberdade. A construção de ações de inclusão e acesso desta parcela da população a bens e serviços básicos para sua sobrevivência num patamar mínimo de dignidade humana e o trabalho educativo realizado no cotidiano das instituições de socioeducação vai delineando, cada vez mais, a socioeducação como uma política de educação para a vida em liberdade (Silva, 2012, p. 98).

A educação social, nessa perspectiva, tem sido considerada capaz de interferir no potencial dos adolescentes, por meio de ações educativas integradas e que entendam o referido adolescente de forma integral. Dessa forma, o papel da Socioeducação deverá ser desenvolvido pelos/as agentes públicos que atuam junto a estes adolescentes, com ações orientadas para a transformação de sua realidade, numa perspectiva emancipatória.

Diante do exposto até aqui, professor (a), é importante registrar que a Socioeducação se constitui como uma política pública jurídico-sancionatória e pedagógica, sendo que esta última dimensão deve se sobrepor à primeira.

IMPORTANTE!

O adolescente e a promoção de seu desenvolvimento constituem a centralidade da proposta socioeducativa.

É por meio da dimensão pedagógica que se entende que seja possível que a Socioeducação se constitua como uma ação formadora dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Preparar os adolescentes para a vida social ou inseri-los na vida social, reintegrando-os e ressocializando-os, é o objetivo maior da Socioeducação. Estamos falando, professor (a), em formar os adolescentes para o exercício da cidadania!

Dessa maneira, o objetivo essencial da ação socioeducativa é o desenvolvimento dos potenciais do jovem para o convívio social. As atividades artístico-culturais, as práticas esportivas, a educação profissional, a escolarização formal, a abordagem social e psicológica de cada caso, a assistência à saúde e todas as demais atividades dirigidas ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa devem objetivar desenvolver o potencial do adolescente como sujeito, autor e protagonista de sua história e de suas escolhas. Em outras palavras, prepará-lo para se relacionar consigo e com os outros sem quebrar as normas de convívio social que foram histórica e coletivamente estabelecidas pela sociedade.

Partindo dessa ideia central avançaremos na identificação e compreensão dos fundamentos que amparam a Socioeducação em nosso país. Vamos continuar?

2. OS FUNDAMENTOS DA SOCIOEDUCAÇÃO

Conforme temos visto até aqui, a Socioeducação está essencialmente dirigida a adolescentes que praticam ato infracional e para os quais aplicam-se medidas socioeducativas que têm como objetivo responsabilizar o adolescente quanto às consequências lesivas do ato cometido e promover a ruptura com tais práticas.

Com vistas a cumprir esse objetivo, as ações socioeducativas amparam-se em fundamentos que se configuram como alicerces ou bases para todas as metodologias, técnicas e estratégias desenvolvidas. Dizemos, assim, que as práticas socioeducativas ancoram-se em fundamentos jurídicos, políticos, sociológicos, éticos, pedagógicos, filosóficos e históricos (Costa, 2006). Veremos, a seguir, cada um deles.

Os fundamentos jurídicos levam em conta toda a legislação internacional e nacional relativa aos adolescentes autores de atos infracionais, conforme já abordamos anteriormente neste eixo temático. São os fundamentos jurídicos que estabelecem uma distinção entre as regras da doutrina da situação irregular, que prevaleceu por muito tempo na intervenção com os "menores infratores", e as regras da doutrina da proteção integral, estabelecida pelo ECA. Os fundamentos jurídicos da Socioeducação estão, portanto, no crítico conhecimento da Doutrina da Proteção Integral, seus dispositivos e desdobramentos no atendimento ao adolescente autor de ato infracional.

Os fundamentos políticos evidenciam que as ações socioeducativas devem se basear no respeito aos direitos humanos declarados pela legislação, ou seja, as respostas dadas à prática infracional devem ser equiparadas aos preceitos legais e ao respeito aos direitos humanos. Partindo dos fundamentos políticos, entendemos que as medidas socioeducativas são uma resposta da sociedade, com base na lei, ao ato infracional cometido pelo adolescente. Os fundamentos políticos nos evidenciam que a política socioeducativa configura-se como

conquista do estado democrático de direito em favor dos adolescentes que praticam ato infracional, em favor dos Direitos Humanos.

Por sua vez, os fundamentos sociológicos oportunizam uma leitura crítica dos diversos modos de organização social, familiar e comunitária, a qual colabora para a compreensão do adolescente, autor de infração, como uma construção social, fruto das relações sociais, econômicas e políticas da sociedade em que vivemos. Por meio desses fundamentos que evidenciam a complexa dinâmica entre fatores sociais, políticos e econômicos é que podemos perceber como os atos infracionais cometidos por adolescentes são construídos e instalados na sociedade.

Os fundamentos éticos são estabelecidos a partir de uma visão de homem e de mundo que orientam a ação humana, isto é, que impactam as trajetórias de vida. No caso dos direitos humanos, por exemplo, falamos dos direitos que se apoiam na dignidade humana e que são de todos, indistintamente, e não apenas como um dispositivo de natureza jurídica.

Pelos fundamentos pedagógicos é que entendemos as ações educativas como meio para potencializar o desenvolvimento dos adolescentes, despertando-lhes novas possibilidades de relacionar consigo mesmos e com seus pares. Trata-se de desenvolver nos adolescentes as competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas que viabilizem a construção de um projeto de vida no qual eles sejam protagonistas de uma cidadania de convivência coletiva.

Os fundamentos filosóficos se baseiam em uma visão de Homem, de mundo e, também, no significado da ação socioeducativa para a construção da cidadania e de um mundo mais justo e solidário para todos.

Por fim, os fundamentos históricos remetem ao conhecimento sobre o sistema de atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais no Brasil, entendendo as rupturas realizadas na dimensão legal e nas políticas sociais, em uma clara intenção de abandonar o modelo educativo baseado na violação de direitos humanos.

Com certeza, professor (a), integrar de forma coerente e articulada esse conjunto de fundamentos é um grande desafio. De maneira geral, esses fundamentos indicam que a compreensão do processo socioeducativo dirigido aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e as intervenções que dela decorrem devem considerar as complexas relações existentes na sociedade, pois a Socioeducação não se dá de forma desarticulada dos valores morais, dos interesses econômicos e dos interesses políticos. É necessário, portanto, entender a dinâmica estabelecida na sociedade.

Assim, as práticas educativas conformam um projeto político do Estado que também passa mensagens contraditórias. Vejamos um exemplo dessa contradição, professor (a): ao mesmo tempo em que o projeto político assume o compromisso internacional de respeitar os direitos humanos dos adolescentes autores de atos infracionais, considerando-os como sujeitos de direitos e em condição peculiar de crescimento e desenvolvimento, esse mesmo

projeto político mantém estruturas de atendimento que aprisionam os adolescentes em um atendimento fundado na violação de direitos humanos.

É importante ter claro, professor (a), que a depender da concepção de fundo adotada pelo projeto político do Estado em cada momento histórico, as práticas socioeducativas podem representar uma corrente de pensamento conservadora ou crítica.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

O período de cumprimento de medida socioeducativa deve ajudar os jovens a reorganizarem suas trajetórias de desenvolvimento marcadas por preconceito, discriminação, exclusão social e ausência dos direitos fundamentais. Tal ajuda pode emergir quando a aplicação da medida socioeducativa consegue potencializar ressignificações de si mesmo, das suas experiências, vivências e de suas ações.

Esse processo de ressignificações é que possibilitará a construção de novas trajetórias, distintas daquelas marcadas pela infração. Entretanto, professor (a), muitas vezes as práticas socioeducativas se estruturam sob a lógica da punição e da repressão, muito diferentemente da lógica de proteção integral preconizada pelo ECA e pelo SINASE, dificultando a ressignificação das trajetórias e sua reconfiguração.

Partindo dos fundamentos da Socioeducação, reflita e registre sobre qual deve ser o impacto da medida socioeducativa sobre os processos de desenvolvimento dos adolescentes?

3. O QUE É A LEI DO SINASE?

Conforme já abordado em módulo anterior, buscando concretizar a mudança de paradigma instaurada pelo ECA, no que diz respeito ao atendimento e intervenção com adolescentes autores de ato infracional, o governo brasileiro empenhou-se na elaboração de uma política pública específica para os adolescentes autores de práticas infracionais, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Como já vimos, o SINASE foi inicialmente instituído por uma resolução (Resolução nº 119/2006) do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), sendo que veio a se tornar lei muito recentemente, em 18 de janeiro de 2012 (Lei nº 12.594/2012). O objetivo precípuo do SINASE é a efetiva implementação de uma política pública especificamente destinada ao atendimento de adolescentes que praticaram ato infracional.

> Art. 1o. Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

> § 1 Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.
> § 2 Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos:
> I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
> II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
> III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (Brasil, 2012).

Sendo um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, o SINASE trata desde o processo de apuração do ato infracional até a execução da medida socioeducativa.

IMPORTANTE!

A lei do SINASE regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratica ato infracional, determinando de forma objetiva os parâmetros (normas, padrões) que devem ser seguidos por todas as instituições ou profissionais que atuam no sistema socioeducativo.

Como um sistema o SINASE inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos e programas específicos de atenção aos adolescentes que praticam ato infracional. Evidentemente, tem interfaces com outros sistemas e políticas.

Inclusive, professor (a), a incompletude institucional é um princípio fundamental e norteador de todo o sistema socioeducativo. De maneira simples, dizemos que a incompletude institucional é caracterizada pela utilização máxima de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes. Assim, a execução

do SINASE requer ação integrada e por isso envolve todas as políticas sociais no processo de atendimento ao adolescente.

Lembre-se sempre, professor (a), que o SINASE demanda igualmente a efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral dos adolescentes. A imagem abaixo pode exemplificar as relações mantidas no interior do Sistema de garantia de Direitos do qual o SINASE é parte integrante.



Conforme já afirmamos, o ECA e o SINASE propõem uma intervenção educativa pautada na doutrina da proteção integral, a qual considera o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa como um ser social que deve ser alvo de ação integral e integrada.

A ação integral concebe o adolescente como sujeito de direitos, em situação peculiar de desenvolvimento, com prioridade absoluta. É indispensável que o SINASE esteja articulado com as outras políticas setoriais, em especial, as Políticas de Saúde, Assistência Social e Educacional, estruturantes do Sistema Socioeducativo.

Para que os direitos constitucionais sejam cumpridos, faz-se necessário que as políticas setoriais se articulem em rede, garantindo assim a oportunidade de acesso aos programas, projetos, serviços e benefícios executados pela administração pública. Pelo SINASE, tal articulação entre as políticas deve fazer parte do Plano Individual de Atendimento (PIA) do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. O PIA será abordado em detalhes adiante.

4. A IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO SINASE

Por estar fortemente ancorado nos direitos humanos, o SINASE reafirma a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Assim, reforçando o caráter pedagógico, prioriza as medidas em meio aberto (Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida) que não retiram o adolescente do convívio familiar e comunitário, em detrimento das medidas restritivas de liberdade (Semiliberdade e Internação em estabelecimento educacional).

Outro aspecto de extrema relevância estabelecido pelo SINASE é que as entidades de atendimento e/ou programas que executam as diferentes medidas socioeducativas deverão fundamentar a prática socioeducativa nas seguintes diretrizes pedagógicas:

- Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios;
- Projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo;
- Participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas;
- Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa;
- Exigência e compreensão, enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeduativo;
- Diretividade no processo socioeducativo;
- Disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa;
- Dinâmica institucional garantindo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes em equipe multiprofissional;
- Organização espacial e funcional das Unidades de atendimento socioeducativo que garantam possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente;
- Diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual norteadora da prática pedagógica;
- Família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa;
- Formação continuada dos atores sociais.

São várias as medidas socioeducativas previstas pelo ECA que são aplicadas aos adolescentes autores de atos infracionais e todas elas estão subordinadas a um conjunto de princípios, conforme a seguir:

1. Respeito aos direitos humanos;
2. Responsabilidade solidária da Família, Sociedade e Estado pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes;

3. Adolescente como pessoa em situação peculiar de crescimento e desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades;
4. Prioridade absoluta para o adolescente;
5. Legalidade;
6. Respeito ao devido processo legal;
7. Excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em crescimento e desenvolvimento;
8. Incolumidade, integridade física e segurança;
9. Respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida; às circunstâncias; à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência pelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários;
10. Incompletude institucional;
11. Garantia de atendimento especializado para adolescentes com deficiência;
12. Descentralização político-administrativa mediante a criação e a manutenção de programas específicos;
13. Gestão democrática e participativa na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis;
14. Corresponsabilidade no financiamento do atendimento às medidas socioeducativas;
15. Mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade.

5. A EDUCAÇÃO COMO PARTE ESTRUTURANTE DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Professor (a), bem sabemos que o direito à educação e às produções culturais construídas pela humanidade são de fundamental importância para todas as pessoas. O conceito de Educação aqui está sendo usado em seu sentido amplo, conforme já vimos em módulo anteriores deste curso, ocasião em que foram diferenciadas a Educação e a escola.

É muito importante, professor(a), resgatar nesse momento o entendimento do direito à educação como fundamental para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A educação tem função singular na reconstrução de trajetórias de vidas e aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é necessário assegurar a condição de estudante, reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo. Essa perspectiva será aprofundada no Eixo VI.

Recuperando o que foi visto, é importante destacar que Educação é um fenômeno bastante complexo, que se relaciona com todo o processo de formação das pessoas. Vários grupos e instituições participam desse processo de formação, como a família, o trabalho, os grupos sociais e culturais, o clube, etc. Assim, a Educação não é necessariamente institucionalizada, não ocorrendo em espaço e tempos definidos; além disso, não tem uma padronização ou normas que a estruturem. Essas características a diferenciam claramente da escola que tem uma forma específica de organizar o processo educativo, orientado estruturas formais de ensino.

Dito isso, professor (a), você pode estar se questionando qual Educação estamos dizendo que é parte estruturante da Socioeducação. Estaríamos nos referindo à Educação ou à escola? A ambos! Isso mesmo, professor (a), no contexto socioeducativo comparecem tanto a Educação em sentido amplo, quanto o processo de escolarização de responsabilidade da escola.

Assim, é muito importante ter clareza de que Educação e escolarização guardam aproximações e também distinções, conforme já estudamos anteriormente. Na medida em que já tratamos da função da escola e da importância do processo de escolarização no desenvolvimento das pessoas, vamos nos deter à noção de Educação, particularmente no contexto socioeducativo.

Os processos educativos que transcorrem no contexto socioeducativo tanto têm a função de transmitir a cultura e o conhecimento acumulado, quanto a função de despertar reflexões e críticas acerca da realidade, desenvolvendo as potencialidades dos jovens.

Assim, a Educação tem papel de destaque no processo de reinserção social de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, sendo parte integrante do sistema socioeducativo. A Educação participa ativamente do projeto de formação do senso crítico e de coletividade, com o fim de contribuir para a mudança da trajetória infracional dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 1998), identifica quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. A referida Comissão entende que os quatro pilares do conhecimento devem ser objeto de igual atenção por parte do ensino estruturado, a serem levados a cabo tanto no campo cognitivo, quanto no prático.

Em consonância com a interpretação proposta pelo referido relatório sobre a Educação, na Socioeducação, direcionada aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a política de Educação tem sido concebida como um meio de promoção da integração social dos adolescentes autores de práticas infracionais, em uma perspectiva emancipatória, além do desenvolvimento da habilidade instrucional.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

A educação que transcorre no contexto socioeducativo se dá na relação entre os adolescentes e os diferentes profissionais socioeducadores, também estando incluído, entre estes, os professores.

Além do trabalho que você, professor (a), e seus colegas desenvolvem junto aos adolescentes autores de atos infracionais, você conhece o trabalho educativo realizado por outros profissionais?

Pensando em ações concretas que se pautem nos fundamentos da Socioeducação, indique pelo menos duas ações educativas que você identifica/conhece no âmbito da Socioeducação.

No âmbito do Sistema de Garantia de Direitos e do sistema socioeducativo, a educação social tem sido identificada como uma modalidade educativa que possibilitaria a ressocialização do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, levando-o à modificação (e afastamento) da trajetória infracional, a partir de intervenções socioeducativas orientadas para a ressignificação da sua vida.

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

Vimos que a Educação é parte fundamental da Socioeducação, na medida que em contribui para a formação de um senso crítico e de coletividade e para a mudança da trajetória infracional dos adolescentes.

Focalizando, especificamente, a atuação dos (as) professores (as) junto a adolescentes em medida socioeducativa, e considerando que essa atuação não se dá de forma isolada, mas sim, articulada a uma equipe interdisciplinar e intersetorial, propomos que reflita: como um (a) professor (a) pode contribuir para a promoção do processo socioeducativo?

Recupere suas experiências e vivências, articule-as com os fundamentos e princípios da Socioeducação que estudamos e indique pelo menos uma importante contribuição do professor para a promoção do processo socioeducativo dos adolescentes.

Com base na legislação, entende-se que a política educacional no sistema socioeducativo deverá contemplar:

1. Garantia do direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos;
2. Reconhecimento de que a educação é parte estruturante do sistema socioeducativo, e de que a aplicação e o sucesso de todas as medidas socioeducativas dependem de uma política educacional consolidada a partir das orientações do SINASE;

3. Reconhecimento da condição singular do estudante em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, da necessidade de instrumentos de gestão qualificados na garantia de seu direito à educação;
4. Reconhecimento da educação de qualidade como fator protetivo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, do papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos.

Assim, professor (a), podemos afirmar que a Educação como parte estruturante do sistema socioeducativo visa desenvolver, nos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, elementos que lhes possibilitem ter as atitudes necessárias para participar do processo produtivo e reprodutivo, no âmbito da vida privada e pública.

Vale lembrar que, no sistema socioeducativo, tais ações são exercidas por todos os agentes públicos envolvidos no processo de atendimento, ou seja, aqueles que exercem a sua autoridade sobre ou na relação com os socioeducandos, incluindo os (as) professores (as).

6. O PLANO NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE, foi lançado em novembro de 2013 e é uma operacionalização dos marcos legais do Sistema Socioeducativo por meio de uma matriz de responsabilidades e seus respectivos eixos de ação. A intenção do Plano Nacional de Atendimento é orientar o planejamento, a construção, a execução, o monitoramento e a avaliação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais Decenais do SINASE.

O Plano está estruturado em quatro eixos: a) Princípios e diretrizes; b) Marco situacional geral; c) Modelo de gestão; d) Metas, prazos e responsáveis. A partir desses eixos desdobram-se treze objetivos e setenta e três metas a serem cumpridas no período de 2014 a 2023. Muitas das metas aí apresentadas referem-se à política e ação educacional, como por exemplo:

"Homologar as Diretrizes Nacionais para escolarização no sistema socioeducativo".
"Viabilizar a oferta de cursos de formação continuada na Rede Nacional de Formação".
"Ampliar o atendimento em tempo integral para adolescentes cumprindo medidas Socioeducativas".
"Fomentar a formação de conselheiros escolares adolescentes", entre outras.

O Plano busca sensibilizar os atores envolvidos na promoção da socioeducação a compreenderem os adolescentes como sujeitos de direitos, entre os quais está a presun-

ção da inocência. O adolescente que cumpre medida socioeducativa deve ter assegurada a proteção integral de seus direitos, por meio de um atendimento socioeducativo territorializado, regionalizado, com participação social e gestão democrática, intersetorialidade e responsabilização, por meio da integração operacional dos órgãos que compõem esse sistema.

É importante escaparmos das armadilhas ideológicas que imputam e estigmatizam os adolescentes em cumprimento de medida como indivíduos criminosos, aos quais o Estado deve punir. A dupla face da medida socioeducativa será abordada no próximo Eixo, assim como a importância de se reconhecer que um dos alicerces da socioeducação no âmbito do sistema de garantia de direito é o asseguramento da escolaridade, para apoiar a reconstrução de trajetórias de vida permeadas por violações, violências e vulnerabilidades.

Para conhecer em detalhes o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo acesse http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo-diretrizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase.

7. OS DESAFIOS DA SOCIOEDUCAÇÃO: DEBATENDO A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

Conforme temos visto, professor (a), o SINASE inova como proposta de atendimento ao adolescente que pratica ato infracional por conectar a perspectiva da responsabilização (dimensão jurídico-sancionatória) à perspectiva da educação (dimensão ético-pedagógica), com base na doutrina da proteção integral. No entanto, a sua operacionalização ainda é um desafio, um processo em construção.

De acordo com Nogueira (2004), o SINASE representou um avanço, embora ainda não signifique uma total ruptura com o paradigma da situação irregular. Apesar da existência de uma legislação afinada com a preservação dos direitos humanos dos adolescentes autores de ato infracional, é perceptível a dissonância entre as determinações contidas na legislação e as práticas institucionais.

Na atualidade, existem diversos projetos de lei no Congresso Nacional propondo a redução da maioridade penal e o endurecimento das medidas socioeducativas, com a ampliação do tempo de permanência em regime fechado. Tais projetos têm tido o apoio manifesto da sociedade brasileira que, a cada crime com vítima fatal em que se identifica a participação de adolescente, evoca o parlamento a se posicionar com maior dureza.

Apesar do espetáculo criado por parte da imprensa brasileira, os dados levantados por organizações públicas e privadas revelam que os adolescentes não são os maiores protagonistas da violência urbana no Brasil. Apesar dos dados oficiais, os projetos de lei que pretendem mudar o ECA e o SINASE avançam a passos largos no sentido do recrudescimento do sistema de punição.

Então, professor (a), tendo em vista as ideias e reflexões partilhadas até agora neste Curso, gostaríamos de realizar um debate sobre um tema que está na agenda pública brasileira e que sempre reacende quando alguma tragédia, envolvendo adolescentes, se coloca na imprensa brasileira. Trata-se da pauta sobre a redução da maioridade penal.

Como vimos, a Constituição Federal de 1988, fruto de um momento político de ampla participação da sociedade civil na definição dos rumos a serem seguidos pelo Estado brasileiro, incorporou vários direitos individuais e sociais, e incluiu como detentores destes direitos alguns segmentos populacionais historicamente invisibilizados, dentre eles as crianças e os adolescentes.

Foi neste contexto, como desdobramento das conquistas constitucionais, que surgiu o ECA, com seus princípios inovadores, colocando, pela primeira vez no Brasil, as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, com prioridade absoluta e reconhecendo a sua situação peculiar de desenvolvimento.

Após 24 anos de sua promulgação, avalia-se que o Sistema de Garantia de Direitos previsto legalmente, ainda não foi assimilado na sua integralidade pela administração pública. Mas, apesar da baixa implementação dos dispositivos legais estabelecidos pelo ECA e das constantes tentativas de retrocessos, importantes transformações ocorreram na cultura política brasileira, provocando alterações nas relações familiares, comunitárias, sociais e institucionais.

Atualmente, é possível afirmar que se tornou mais claro para a sociedade que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, muito embora tais direitos não sejam respeitados e atendidos na sua totalidade. Mas, também, temos ainda muito a exigir, pois a garantia dos direitos das crianças e adolescentes pelo poder público no Brasil ainda está distante do que preconiza o ECA. Mais que exigir a devida implementação do Sistema de Garantia de Direitos ali estabelecida, infelizmente, tem-se que lutar para impedir retrocessos nos direitos garantidos, em especial, no que tange à idade penal dos adolescentes que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas.

O ECA adota a educação como o eixo promotor da cidadania das crianças e adolescentes brasileiros, e atribui às autoridades públicas, além da família e da sociedade, a obrigação de prover as necessidades deste segmento populacional por meio de políticas públicas, com prioridade absoluta. Às autoridades responsáveis pelos poderes executivos das unidades federativas do Brasil que não estão investindo em políticas sociais, incluindo as de cumprimento de medidas socioeducativas, deveria caber a responsabilização pela omissão na execução de suas tarefas constitucionalmente atribuídas.

Aos diversos governadores e prefeitos desse país deve ser perguntado, no aniversário de 24 anos do ECA, porque não estão investindo com prioridade absoluta os recursos orçamentários de seus estados e municípios, em políticas para crianças e adolescentes: nas creches, na educação integral, nas políticas de cultura, lazer e esporte!

Com base nos dados levantados por diversos órgãos públicos é possível afirmar que, no Brasil, os adolescentes são mais vítimas de violações de direitos do que vitimizadores. Segundo as informações apresentadas pelo Mapa da Violência 2012 (Waiselfsz, 2013) mais de 8.600 crianças e adolescentes brasileiras foram assassinadas em 2010. Afirmam, ainda, que o Brasil se encontra na 4ª posição entre 99 países com as maiores taxas de homicídios contra crianças e adolescentes de 0 a 19 anos, sendo que apenas El Salvador, Venezuela, Trindade e Tobago têm taxas piores que o Brasil. Outro importante dado foi apresentado pelo relatório do Disque 100 (2012): receberam cerca de 120 mil denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes, vítimas especialmente de maus tratos e agressões.

Ao mesmo tempo em que o número de vítimas é acentuado, o número de adolescentes envolvidos com práticas infracionais, em relação à população total, é reduzido. Segundo o IBGE, a população total de adolescentes no Brasil em 2010 era de pouco mais de 20 milhões, e, com base em dados da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em 2011 haviam aproximadamente 19.000 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade no país, ou seja, tão somente 0,07% da população total de adolescentes.

Além do número acentuado de mortes de crianças e adolescentes em território brasileiro, do número reduzido de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade, proporcionalmente à população de total de adolescentes, é notória, pelos dados apresentados pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH, 2011), a redução das práticas infracionais graves, entre os anos de 2002 e 2011, com concentração em atos contra o patrimônio, dado confirmado em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de justiça (2012).

De acordo com o levantamento da SDH (2011), dentre as práticas infracionais mais cometidas se destaca o roubo, com 38%; o tráfico com 26,6%; ao passo que o homicídio representa 8,4%. Apontam, ainda, que entre 2002 e 2011 houve uma redução dos atos graves contra pessoas: homicídio, de 14,9% para 8,4%; latrocínio de 5,5% para 1,9%; estupro de 3,3% para 1,0% e lesão corporal de 2,2% para 1,3%.

Os dados levantados pelas referidas organizações públicas indicam que a solução da questão que envolve os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas está no investimento no seu desenvolvimento, o que se dá por meio de políticas públicas, e não pelo seu encarceramento no sistema prisional!

Dessa forma, considerando os dados apresentados, é indiscutível que o enfrentamento da violência crescente no Brasil não encontrará resposta na redução da maioridade penal, e tampouco, no endurecimento das medidas socioeducativas. Em relação a esse segmento populacional, o que se tem a fazer é realizar investimentos no sentido da implementação do SINASE, Lei 12.594, decretada e sancionada em janeiro de 2012.

Assim, as instituições brasileiras, em especial o Congresso Nacional, devem debater sobre a construção de mecanismos que assegurem as políticas públicas preventivas,

de maneira que todas as crianças e adolescentes tenham direito a uma educação básica de qualidade, minimizando as possibilidades de envolvimento com atos infracionais. Além disso, devem exigir do poder executivo que o SINASE, lei recentemente debatida e aprovada pelo Congresso Nacional, seja devidamente implementada, de forma a garantir o acesso dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas aos dispositivos ali estabelecidos.

A discussão acerca da redução da responsabilidade penal e sobre o endurecimento das medidas socioeducativas, como forma de enfrentamento dos índices de violência no Brasil, além de ignorar o fato de que não são os adolescentes os protagonistas de tal mazela, buscam uma solução por meio da ampliação de atendimento pelo sistema carcerário, que já se encontra esgotado e demonstra ineficiência no processo de (res)socialização de seus detentos.

É importante ter clareza de que a defesa pela redução da maioridade penal é uma escolha daqueles que não consideram que as crianças e os adolescentes devem ter prioridade em todas as políticas públicas nesse país!

Entende-se que se o ECA fosse cumprido, na sua integralidade, não haveria nenhuma criança ou adolescente fora da educação básica; não existiriam 26% de meninas e meninos, com até 05 de idade fora da escola; e a qualidade das políticas seria garantida, possibilitando a existência humana digna dos nossos meninos e das nossas meninas de maneira universal. E, assim, não seria necessário pensar em encarceramento dos jovens nesse país.

PARA REFLETIR

E você, professor (a), o que pensa a respeito da redução da maioridade penal, e sobre o endurecimento das medidas socioeducativas?
Procure elencar argumentos que fundamentem a sua posição.

FINALIZANDO

Está vendo como nossa tarefa é desafiadora, professor (a)? Por isso é tão importante se enveredar por um processo reflexivo e crítico acerca dos muitos e complexos elementos envolvidos na Socioeducação em nosso país. Neste módulo, foi possível tratar de alguns desses elementos.

Tivemos oportunidade de aprofundar os sentidos atribuídos à Socioeducação, dando especial atenção ao papel da Educação como meio de construção de um novo projeto de vida para os adolescentes que praticam ato infracional.

Assim, as medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes que praticaram ato infracional devem se orientar por objetivos socioeducacionais que deem condições para que eles ressignifiquem o ato infracional cometido e possam reconstruir suas trajetórias de vida. Em virtude dessa ênfase educativa é que a Socioeducação se constitui, ao mesmo tempo,

como uma política pública jurídico-sancionatória e pedagógica, sendo que, como já dissemos, esta última deve se sobrepor à primeira. Esse é realmente um grande desafio, não é?

Em diversas ocasiões reiteramos a importância da Educação e sua relação com o processo de formação dos adolescentes que cometeram ato infracional. Por meio do processo educativo busca-se contribuir para a mudança da trajetória infracional dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Vimos, também, que o SINASE regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratica ato infracional e traz uma série de princípios, fundamentos e diretrizes, os quais reafirmam a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Nesse sentido, as medidas em meio aberto como a Prestação de Serviço à Comunidade e a Liberdade Assistida são priorizadas.

A partir das discussões empreendidas, concluímos mais o quinto Eixo Temático do Curso e esperamos ter colaborado para o aprofundamento do conhecimento e para reflexões significativas sobre os direitos humanos e sua interface com a adolescência, de forma que você possa dar continuidade à tarefa de promoção da socioeducação.

SUGESTÕES DE FILMES

- Os escritores da liberdade: comédia dramática, dirigido por Richard Lagravenese.
- Um contador de história: dirigido por Luiz Villaça, 2009.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Diário Oficial da União, Brasília, 19 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate. Coordenação técnica Antônio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Presidência da República, 2006, 104p.

BRASIL. Levantamento nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei – 2011. Brasília, Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Levantamento nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei. Brasília, 2011.

BRASIL. Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

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

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. A execução das medidas socioeducativas de internação – programa justiça jovem. Brasília, 2012.

COSTA, A. C. G. Parâmetros para a formação do socioeducador: uma proposta inicial para debate e reflexão. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. UNESCO, 1998. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf

NOGUEIRA, M. A. Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA E DA JUVENTUDE. Práticas de socioeducação. Cadernos de Socioeducação. 2ª ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (SDH). Disque 100: Relatório de Direitos Humanos – Módulo Criança. 2011. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/spdca/T/RELATORIO%202011%20_agosto_.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

SILVA, S. C. Socioeducação e juventude: reflexão sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. Serviço Social em Revista, v.14, nº.2, p. 96-118, 2012.

WAISELFSZ, J. J. Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil. EBELA e FLACSO: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf. Acesso em: 12 nov. 2013.

EIXO VI

Adolescente, Professor e Escola: Potencializando essa relação

Módulo 1 – Os desafios da escola e de seus profissionais frente a dupla face das medidas socioeducativas.

Módulo 2 – A escola como instrumento de promoção e garantia de direitos.

Módulo 3 – Diretrizes orientadoras para educação em Direitos Humanos.

Módulo 4 – A prática pedagógica e os Direitos Humanos: participação e corresponsabilidade na práxis docente.

APRESENTAÇÃO

Caro (a) professor (a), este Eixo Temático pretende debater sobre a educação formal que ocorre nas instituições educativas, reconhecendo-a como um direito que precisa ser assegurado. Para tanto, é preciso compreender que o Estado atua para assegurar esse direito por meio de um conjunto de ações, projetos, programas, recursos, legislação e normas que caracterizam a sua política educacional. Entretanto, por razões históricas, o direito individual e inalienável à educação (um dos pilares dos direitos humanos) não vem sendo plenamente efetivado, especialmente para certas populações e grupos, entre eles, os adolescentes autores de ato infracional.

Esse Eixo empreende um histórico sobre os direitos humanos e a educação como um dos fundamentos mais importantes para a dignidade humana. A partir desse histórico buscamos evidenciar que, a despeito de algumas correntes mais conservadoras que compreendem a educação como atributo de mérito, recaindo uma suspeita sobre os grupos que fracassam e/ou evadem da escola, como os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, partimos do entendimento de que a educação é um direito de todos.

Esse Eixo intenta enfrentar a responsabilização dos excluídos (e estigmatizados) pela própria discriminação e pelo não exercício do direito à educação. Pretende-se, aqui, promover a compreensão e reflexão acerca das perspectivas ideológicas que permeiam a garantia do direito à educação, afim de que possamos ressignificar a relação e a sinergia potente que há entre adolescente, professor e escola, na perspectiva do asseguramento dos Direitos Humanos.

Para tanto, buscamos contribuir para o debate de uma socioeducação que cumpra sua natureza educativa e colabore para a edificação de novas trajetórias de vida e para a transformação social. A efetivação dos Direitos Humanos se dá quando somos cidadãos, quando reconhecemos a cidadania dos outros e quando nos relacionamos com o Estado como cidadãos. Nessa lógica, reconhecer, garantir e defender os próprios direitos e os direitos dos outros é fundamental.

Dessa forma, esse Eixo pretende apoiá-lo a enfrentar os desafios que a socioeducação estabelece aos professores, incentivando-os a problematizar a perspectiva discriminatória e preconceituosa que pesa sobre adolescentes autores de ato infracional; modificar a perspectiva da socioeducação como execução de penas a imputáveis; e cooptar todo apoio institucional que se fizer necessário, para construir uma socioeducação que prime, antes de tudo, pelos Direitos Humanos e pela proteção integral ao adolescente.

Assim posto, o objetivo geral deste Eixo é oferecer instrumental analítico básico para ressignificar a inter-relação entre adolescente, professor e escola na socioeducação sob a perspectiva dos Direitos Humanos. Mais especificamente, pretendemos:

- ampliar o olhar sobre a educação escolar como um direito social imerso em uma rede de garantia de direitos;
- refletir sobre os Direitos Humanos na perspectiva do sistema de garantia de direitos na socioeducação;
- entender como as práticas pedagógicas decorrentes dos direitos humanos podem reorganizar o trabalho pedagógico na socioeducação com vistas à reestruturação de projetos de vida e o exercício de direitos;
- compreender que o Plano Individual de Atendimento (PIA) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições que atendem a adolescentes que praticam ato infracional precisam se articular de modo a assegurar uma prática socioeducativa transformadora.

Acima de tudo, esperamos que você, ao concluir este Eixo, reconheça a importância, a necessidade e as possibilidades de sua atuação docente na socioeducação, reunindo subsídios para a construção de percursos pedagógicos de sucesso e a possibilidade de efetivação de projetos de vida desse público.

MÓDULO 1
Os Desafios da Escola e de seus Profissionais Frente a Dupla Face das Medidas Socioeducativas

Camila Rosa Fernandes de Souza

Caro (a) professor (a), seja muito bem-vindo (a) ao Módulo 1 do Eixo VI. Já estamos caminhando para as discussões finais do Curso de Docência na Socioeducação e este módulo é um convite para dialogarmos sobre assunto de fundamental importância na promoção do direito à educação escolar de adolescentes que praticaram infração e respondem à justiça infanto-juvenil. Aprofundaremos, neste módulo, o debate sobre a natureza da medida socioeducativa, principalmente a questão da segurança jurídica nos casos de medida de privação de liberdade. E aprofundaremos também os desafios da escola e da comunidade socioeducativa[1] frente à natureza sancionatória das medidas.

Assim, estamos orientados pelos seguintes objetivos: a) compreender os princípios e fundamentos do Direito Penal Juvenil no processo de responsabilização do autor de prática infracional; b) entender o papel da segurança como elemento intrínseco da proposta pedagógica e da organização e funcionamento da política Socioeducativa, notadamente na medida de internação; e c) gerar recomendações para a construção de um trabalho integrado a partir do Plano Individual do Adolescente (PIA) e do Projeto Político Pedagógico (PPP).

O nosso desejo é o de construir coletivamente uma política educacional que atenda às necessidades do público atendido pelas medidas socioeducativas. Reflita conosco!

[1] A comunidade Socioeducativa diz respeito aos profissionais e adolescentes envolvidos no atendimento socioeducativo. Compreende o conjunto de pessoas envolvidos direta ou indiretamente no processo pedagógico. Nela estão incluídas a família, o/a adolescente, profissionais da assistência social, da educação, da saúde, segurança e disciplina, da gestão da política, da limpeza e de toda a rede envolvida na garantia de direitos.

PARA REFLETIR

Professor (a), o que passa pela sua cabeça quando falamos de medida socioeducativa? É uma resposta do Estado à criminalidade infanto-juvenil? É um mecanismo de punir adolescentes que cometeram crime/contravenção? É uma forma de responsabilizar evitando expor o público infanto-juvenil ao falido sistema penal, intensificador da criminalidade? É um meio de promover a garantia dos direitos básicos fundamentais à pessoa em desenvolvimento? É um mecanismo para reeducar, "ressocializar" estes jovens "perdidos"? É tudo isso?

É difícil ter respostas definitivas a respeito das medidas socioeducativas? Pois é, professor (a), estamos diante de um grande desafio, o de se posicionar de forma coerente frente a este ordenamento jurídico e sua aplicabilidade. Por isso, nosso objetivo neste módulo é o de contribuir com o debate para que você possa estruturar sua própria opinião e, assim, desenvolver suas ações de forma coerente.

Esse é um debate que acontece há séculos no mundo todo, e não há consenso. Portanto, é imprescindível que você busque estar atento (a) aos elementos que compõe esta temática e as concepções difundidas a respeito, pois existem interesses de ordem econômica, cultural e política na forma de conduzir e definir diretrizes e políticas públicas voltadas para o envolvimento infracional de adolescentes. A questão é: o que fazer diante de um adolescente que comete ato infracional?

Na medida em que entendemos que há uma multiplicidade de adolescências, conforme visto em Eixos anteriores, que não há uma adolescência única, mas várias, conforme o lugar e classe social, resulta também ambígua a resposta à questão apresentada. E esse desafio está presente no cotidiano profissional dos executores das medidas socioeducativas que revelam diferentes concepções e maneiras de agir no dia a dia das instituições. Assim, professor (a), precisamos de sua dedicação e criatividade para o sucesso conjunto desta caminhada.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DA DUPLA FACE DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Como vocês já viram, a partir da Constituição Federal de 1988 foi possível inserir em nosso ordenamento jurídico a doutrina da proteção integral, proporcionando os alicerces da criação e desenvolvimento de um novo direito da criança e do adolescente, com um sistema próprio de responsabilização dos adolescentes autores de atos infracionais.

A Lei 8.069/90, mencionada com maior profundidade em módulos anteriores, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e foi inspirada pelos Direitos Humanos das Nações Unidas, introduzindo no país os princípios garantistas do chamado Direito Penal

Juvenil. Esta lei reconhece o caráter sancionatório das medidas socioeducativas, entretanto, enfatiza o seu aspecto predominantemente pedagógico. Além disso, só podem ser aplicadas excepcionalmente e dentro da estrita legalidade, pelo menor espaço de tempo possível.

Para reforçar a concepção e os fundamentos do ECA e deste novo Sistema de Justiça da Infância e da Juventude é necessário voltar o olhar para as diretrizes internacionais, em especial, a Doutrina das Nações Unidas para a Proteção Integral da Infância. Como vocês já viram, importantes documentos de Direitos Humanos das Nações Unidas influenciaram mudança substancial e formal nos sistemas judiciário e administrativo dos países signatários, abolindo disposições e práticas menoristas[2]. Isto é, legislações e sistemas da "Doutrina da Situação Irregular" tornaram-se completamente ultrapassados.

Porém, a assistência pública à infância e juventude no Brasil deixou marcas profundas no sistema de atendimento até a atualidade. A sua constituição, nas primeiras décadas do século XX, era vinculada às instituições jurídico-policiais, em uma ação marcada pelo controle e pela repressão. Em virtude dessa característica repressiva, vivenciamos nos dias atuais, mesmo com o nascimento do novo paradigma da proteção integral, o exorcismo em torno do "menor", prevalecendo em muitos casos, a aplicação da medida pelos aspectos "retributivo" e "punitivo", sem garantir um dos mais elementares direitos da pessoa humana, o devido processo legal.

Garantias como tipicidade, culpabilidade, presunção de inocência, são muitas vezes ignorados em nome da "defesa da sociedade contra o crime". Punir, ressocializar ou defender a sociedade? São aspectos ambíguos que se somam nos argumentos em relação às funções e justificativas na aplicação de uma sentença.

2. AS FACES DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: EDUCATIVA-ASSISTENCIAL E PUNITIVA OU PENAL

Revendo a história, vamos reunindo informações para entender que a infração cometida na infância e na juventude também tem raiz em um Estado de desvalor social, uma vez que a falta de condições para o desenvolvimento socioindividual vulnerabiliza o indivíduo à violação da ordem jurídica. Basta olhar para as estatísticas que apontam os delitos contra o patrimônio no topo do ranking das infrações cometidas por crianças e adolescentes.

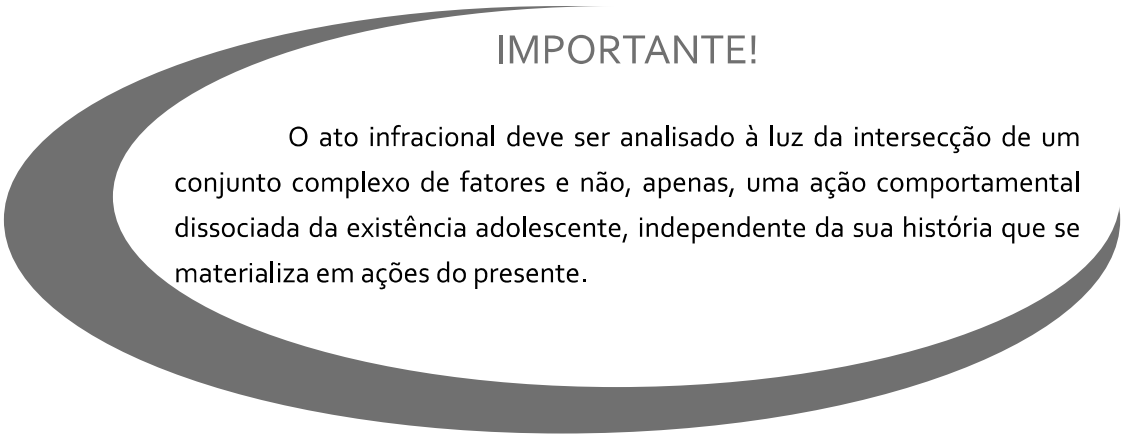
Com isso, é possível concluir que a criminalidade infanto-juvenil emerge, em grande parte das vezes, da ausência do Estado e de suas políticas sociais, ao mesmo tempo em que

[2] Vale lembrar que a concepção menorista, ou a "situação irregular", abrangia desde o abandono e vitimização do "menor" aos "atos anti-sociais" por ele praticados. Isto é emblemático se voltarmos na história brasileira e verificarmos, por exemplo, que existia uma Delegacia de Polícia de "Proteção ao Menor", onde meninos pobres eram encarcerados "para serem diagnosticados e tratados" (RIZZINI & PILOTTI, 2011).

atenta de forma grave contra a cidadania. Evidencia-se um "procedimento de retroalimentação da incivilidade", de modo que causa e efeito se confundem e se revelam sob a face da inevitabilidade (Paula, 2006).

Neste contexto, professor(a), é difícil vislumbrar eficácia no combate à criminalidade infanto-juvenil derivada exclusivamente de uma única política pública (penal), não é verdade? A redução dos atos infracionais depende de um conjunto de políticas que reduzam a potencialidade da causa e ataquem com maior eficácia seus efeitos.

Dessa maneira, o entendimento das circunstâncias da infração extravasa os limites objetivos do ato infracional e alcançam as motivações do adolescente, especialmente as mediatas, ligadas às relações familiares, às condições socioeconômicas, à situação de cultura, ao desenvolvimento psicológico e emocional, à presença de projetos de vida, entre outros aspectos. Ao investigar a infração, estas condições devem ser verificadas, de modo que seja considerada como o resultado de um conjunto complexo de fatores e não, apenas, uma ação comportamental dissociada da existência adolescente.



E é neste terreno das variáveis da prática infracional que nasce o sistema de responsabilização, desenvolvido à luz de duas necessidades básicas: de um lado, uma necessidade de proteção da sociedade, cujos cidadãos, tem direitos fundamentais relacionados à vida, segurança, patrimônio, liberdades individuais. De outro, a necessidade de promoção educativa do transgressor da norma, abrangendo variados aspectos da vida humana - físico, mental, social e espiritual - de modo a dotá-lo dos mecanismos internos e externos que lhe permitam enfrentar os desafios cotidianos sem recorrer à prática delituosa (Paula, 2006).

Com isso, professor(a), o Sistema Socioeducativo procurou conciliar duas necessidades, a de proteção da sociedade e a de promoção educativa do adolescente, buscando fórmulas que ao mesmo tempo dessem respostas à sociedade e que propiciassem uma intervenção educativa junto ao autor da prática infracional. A hipótese natural que se levanta é, então, que a medida socioeducativa tenta ser um pouco das duas coisas: desaprovação e prevenção

do delito com um olhar especial à integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais.

Sintetizando, podemos dizer que esquecer da faceta punitiva pode levar à aplicação de medida socioeducativa para fins de proteção de direitos. Isso significa punir a pobreza, algo discriminatório e que precisa ser superado. Torna sem sentido o respeito que se deve ter às garantias de defesa do adolescente contra a pretensão do Estado em intervir na sua pessoa. Implica retornar ao modelo tutelar e menorista vigente antes do ECA. Por outro lado, esquecer a faceta educativo-assistencial implica igualar adolescentes a adultos, esquecendo sua condição de pessoa em condição peculiar de desenvolvimento.

Portanto, professor(a), devemos reconhecer que ambas as faces devem operar simultaneamente. Nenhuma delas, em nenhum momento, pode ser esquecida. Além disso, é importante sublinhar que as duas faces da medida não convivem pacificamente, sendo necessário buscar uma síntese possível entre elas.

3. O PROCESSO DE RESPONSABILIZAÇÃO: O EQUILÍBRIO ENTRE A DUPLA FACE DAS MEDIDAS

Você já sabe que a legislação brasileira fixa a responsabilidade penal juvenil a partir dos 12 anos. Sabe, também, que o artigo 103 do ECA conceituou o ato infracional como "a conduta descrita como crime ou contravenção penal". Tanto o artigo 228 da Constituição quanto o artigo 104 do ECA estabeleceram que são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos.

Mas como podemos falar em responsabilidade penal juvenil se os adolescentes são penalmente inimputáveis? Não parece estanho e incoerente? Sob essa aparente incoerência há um claro processo de responsabilização juvenil. Vejamos.

Nas medidas dos antigos códigos de menores, adolescentes pobres eram internados, isto é, aprisionados em estabelecimentos penais rotulados como Centros de Recuperação, de Terapia, e até de Proteção, quando não reclusos em cadeias e celas de adultos. Já a nova doutrina da proteção integral, ao reconhecer o caráter sancionatório das medidas socioeducativas, deixa clara a excepcionalidade desse aprisionamento, colocando ao juiz critérios garantistas do novo Direito Penal Juvenil.

As normas específicas do Direito Penal Juvenil referem-se tão somente à natureza da resposta, ou seja, às medidas que, por serem socioeducativas, diferem das penas criminais no aspecto predominantemente pedagógico e na duração, que deve ser breve, face ao caráter peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento. Bem por isso, a Constituição, ao conferir inimputabilidade penal até os dezoito anos, ressalvou a sujeição "às normas da legislação especial". Isto é, aos adolescentes não se pode atribuir responsabilidade frente à

legislação penal comum. Todavia, lhes é atribuída responsabilidade com base nas normas do Estatuto próprio (ECA), em que respondem pelos delitos que praticarem, submetendo-se a medidas socioeducativas, de natureza penal especial.

Assim, as medidas socioeducativas representam respostas jurídicas à prática do ato infracional e responsabilizam os jovens pelos atos infracionais cometidos. E as medidas variam, como já mencionado, entre a mais branda da Advertência e a mais severa da Internação.

Podemos afirmar que a exclusão de menores de dezoito anos de idade da legislação penal comum resulta da concepção de que crianças e adolescentes merecem do Estado um atendimento diferenciado, potencialmente capaz de coibir a criminalidade infanto-juvenil e promover socialmente seu autor.

O que se busca por meio da responsabilização juvenil e da medida socioeducativa não é, simplesmente, punir o adolescente, castigando-o. O que se busca é, através do Estado, dar ao jovem oportunidade de aprender, de desenvolver, de se transformar e transformar a realidade que o cerca.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Professor (a), iniciamos esse módulo com alguns questionamentos: o que passa pela sua cabeça quando falamos de medida socioeducativa? É uma resposta do Estado à criminalidade? É um mecanismo de punir adolescentes que cometeram contravenção? É uma forma de responsabilizar e evitar a intensificação da criminalidade?

A partir do que estudamos ao longo desse curso e em particular da discussão acerca do processo de responsabilização juvenil que busca integrar uma intervenção educativa e sancionatória, reiteramos alguns questionamentos: O que são as medidas socioeducativas? Quais as principais características das medidas socioeducativas? Elas conseguem responsabilizar os adolescentes autores de atos infracionais?

Anote suas respostas para análise posterior.

Resumindo, professor(a), o que inicialmente parecia estanho e incoerente - falar em responsabilidade penal juvenil para adolescentes penalmente inimputáveis - pode ser visto como o conceito aglutinador da prevenção/proteção com a sanção/punição, ocupando um lugar de equilíbrio entre a dupla face das medidas.

4. O NOVO SISTEMA DE JUSTIÇA JUVENIL

O novo ordenamento brasileiro garante os direitos à criança e ao adolescente no campo da educação, saúde, liberdade, respeito, convivência familiar e comunitária, digni-

dade, cultura, esporte, lazer, profissionalização, proteção no trabalho, vida com dignidade. Contudo, a doutrina da ONU, assim como o ECA, deixam claro que a educação para cidadania exige que o adolescente se conscientize de sua responsabilidade social, sendo submetido a julgamento por autoridade imparcial e independente, num devido processo, sempre que acusado de conduta penalmente reprovada.

Portanto, o novo sistema de justiça juvenil está inserido no contexto do Estado Democrático de Direito, em que as decisões judiciais para terem validade carecem do pressuposto da fundamentação e em que os operadores têm papéis definidos:

> "Juiz é o experto em Direito que julga de acordo com a Hermenêutica Jurídica; o Ministério Público, o titular das ações de pretensão socioeducativa e das ações necessárias à defesa dos interesses da sociedade e dos incapazes, o fiscal do fiel cumprimento das leis; o advogado, o representante dos interesses da criança e do adolescente, defensor de direitos, atua, como os demais, no devido processo legal" (Silva, 2006, p. 54).

Assim, depois de passar pelo devido processo legal - desde a apuração do ato infracional até a aplicação de uma sentença - o adolescente sentenciado a uma medida socioeducativa passa a ser alvo do trabalho interdisciplinar de equipes formadas por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, educadores sociais, agentes de segurança, ou seja, a equipe que compõe o Programa de Atendimento Socioeducativo de cada Município, Estado e do Distrito Federal. Este Programa deve estar articulado com as outras políticas setoriais, em especial, as Políticas de Saúde, Assistência Social e Educacional, estruturantes do Sistema Socioeducativo. Neste emaranhado de pessoas e políticas sociais, tem-se o desafio de consolidar a prática socioeducativa, essencialmente pedagógica.

IMPORTANTE!

A aplicabilidade (execução) da medida decorre de duas ações: uma voltada para a defesa social, pois o delito atinge os valores da cidadania e merece reposta eficaz à infração cometida; e outra voltada à interferência no desenvolvimento do adolescente, por meio da intervenção educativa, necessária à promoção das condições pessoais, sociais e espirituais, como condição para o exercício da cidadania.

Entretanto, sabemos que a aprovação de uma lei não é suficiente para mudar uma concepção "menorista" tão arraigada na nossa sociedade, mas é capaz de oferecer instrumentos para a mudança. Por isso, professor(a), estamos neste momento refletindo sobre o nosso ordenamento jurídico infanto-juvenil, pois é neste contexto que se insere o atendimento ao adolescente autor de ato infracional desde o processo de apuração, aplicação e execução da medida socioeducativa.

E é neste contexto que temos que ter clareza dos referenciais teóricos, conceituais de natureza política, ética, técnica que compõe a temática do Direito Penal Juvenil pois eles se constituem em marcos centrais para a estruturação, organização e funcionamento das práticas institucionais junto ao adolescente.

PARA SABER MAIS

Para uma leitura mais aprofundada da natureza da medida socioeducativa à luz da teoria do Direito Penal Juvenil, leia o texto de João Batista Costa Saraiva, Juiz de Direito no Rio Grande do Sul.

Disponível em http://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id168.htm.

5. SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA: O QUE É?

A partir das discussões relacionadas ao sistema de justiça juvenil e o processo de responsabilização dos adolescentes que praticaram atos infracionais, é importante chamar atenção para a diferença substancial entre as medidas socioeducativas de meio aberto e as de privação de liberdade. Pois o adolescente é colocado em situações diferentes em cada uma delas, no que ser refere a um valor básico, universal, que é a sua liberdade.

Vamos nos dedicar sobre a medida aplicada ao adolescente quando envolve a privação da liberdade, onde se evidenciam com mais latência o papel da Segurança e do Estado - pois está sob a tutela do Estado - na garantia dos direitos essenciais à dignidade humana do socioeducando. Isto é, a garantia do caráter pedagógico da medida.

Vale a pena ressaltar, professor (a), que apesar do SINASE priorizar as medidas em meio aberto, é para a medida socioeducativa de internação que infelizmente estão voltados os esforços políticos e midiáticos na concretização da responsabilização do adolescente autor

de ato infracional. Existe um forte apelo da opinião pública por maior rigidez nas sentenças para o adolescente autor de ato infracional, quer dizer, por sentenças voltadas à privação de liberdade.

Conforme já vimos, no ordenamento brasileiro, os adolescentes não respondem ao direito penal e portanto não podem ser submetidos à prisão, podendo, apenas, nas infrações mais graves (quando envolve grave ameaça à pessoa), ser submetido a uma medida socioeducativa de Internação em Estabelecimentos Educacionais (art. 112 do ECA), cujo conteúdo, como o próprio nome indica, é essencialmente pedagógico.

O fato de dizer que o adolescente não está sujeito a prisão não modifica o fato de que ele está privado de liberdade. Então, qual a diferença em dizer que ele não está em uma prisão? Vamos começar a entender essa ambiguidade, principalmente, no contexto da medida socioeducativa de Internação, em que os procedimentos de segurança, disciplina e contenção dos adolescentes nos estabelecimentos educacionais são desenvolvidos cotidianamente.

Alguns instrumentos internacionais ajudam a compreender o significado da privação de liberdade para adolescentes e jovens. As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade, no item 11 "b" diz que privação de liberdade corresponde a "toda forma de detenção ou prisão, assim como a internação em outro estabelecimento público ou privado, de onde não se permita a saída livre do jovem, ordenado por qualquer autoridade judicial, administrativa ou outra autoridade pública".

O sentido da privação de liberdade acima apresentada não é diferente daquele presente no Estatuto da Criança e do Adolescente - artigos 120 e 121. Em ambos os casos percebe-se que o aspecto mais importante da privação de liberdade é o efeito concreto da providência, ou seja, o fato de produzir a privação de liberdade. Se, por um lado, o afastamento do adolescente do convívio social tem efeito concreto, por outro, mecanismos de segurança se tornam necessários para manter o adolescente efetivamente privado de sua liberdade nos estabelecimentos que executam a medida de internação.

E é nesse contexto que o diálogo entre o tema da segurança e o da educação se torna extremamente desafiador e necessário, pois é nesta relação que se encontra clara distinção de uma prisão.

> Segurança e educação, juntos e articulados, são aspectos fundamentais para a organização e funcionamento de uma comunidade socioeducativa destinada ao cumprimento das medidas de Internação e de Semiliberdade aplicadas aos adolescentes.

Segundo o artigo 125 do ECA, é dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos socioeducandos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança. Portanto, como nas medidas de Internação e Semiliberdade os adolescentes estão sob

a tutela do Estado é imprescindível que sejam garantidos processos de segurança que previnam situações de risco contra o adolescente e que, também, evitem sua evasão da medida. Por segurança socioeducativa podemos entender

> o conjunto de condições necessárias para garantir que a privação da liberdade possa ser exercida com a preservação do patrimônio e a integridade física, moral e psicológica do adolescente e de todas as pessoas que exercem a sua atividade profissional ou que convivem internamente ou no entorno de uma comunidade socioeducativa. (Konzen, 2006, p. 04).

Lembrando que o art. 94, II, do ECA diz que é obrigação das entidades que desenvolvem programas de internação e semiliberdade não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão da sentença. Nenhum profissional pode operar de modo a ampliar ou alterar o tipo de restrição de direitos que a medida traz para o adolescente.

6. A PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA E O PROCESSO EDUCATIVO: ALGUMAS POSSIBILIDADES

A partir dessas considerações acerca do complexo processo de responsabilização do adolescente autor de ato infracional que comporta, ao mesmo tempo, duas faces, a educativa e a punitiva, entendemos que o processo educativo ganha lugar de destaque. A Comunidade Socioeducativa passa a ser o lócus do trabalho coletivo, por meio da integração dos diferentes profissionais, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, profissionais da saúde e da segurança.

Para tanto professor(a), a legislação sobre a execução da medida socioeducativa dispõe, no capítulo IV sobre o Plano Individual de Atendimento (PIA), "instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente" (art.52 SINASE). A ser garantido tanto nas medidas de meio aberto (Liberdade Assistida) quanto nas medidas de meio fechado (Semiliberdade e Internação).

Este plano de trabalho direcionado para cada adolescente deve ser elaborado coletivamente, a partir de equipes de referência, com a participação do socioeducando e sua família e/ou responsável. No processo de construção deste instrumento torna-se possível identificar os limites e as possibilidades da ação educativa, seja pela natureza da medida aplicada, seja ao considerar as peculiaridades de cada adolescente e a sua capacidade em cumprir a medida socioeducativa.

A partir do PIA, vislumbramos alternativas de intervenção que vão de encontro aos anseios e desejos do adolescente, assim como possibilita a identificação de suas dificulda-

des e potencialidades. Além disso, proporciona a análise crítica dos atores socioeducativos frente às limitações institucionais no exercício profissional, em que muitas vezes predomina a concepção repressiva-punitiva, com prevalência dos procedimentos da segurança às ações de cunho pedagógico.

Antes da elaboração de qualquer proposta e projeto de trabalho, temos que admitir que ainda prevalece na execução da política socioeducativa a indiferença e o descaso dos poderes públicos às constantes violações de direitos humanos dos adolescentes nas instituições, principalmente as destinadas ao cumprimento da medida de Internação.

Isto pode ser constatado por meio das denúncias de organismos nacionais e internacionais feitas contra o Brasil, como, por exemplo, a Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal, o CONANDA, o Ministério Público, a Associação de Mães, o Alto Comissariado da ONU, a Corte Interamericana de Direitos Humanos da OEA e a Anistia Internacional. Portanto, faz-se necessário pensar, professor/a, qual processo educativo é viável diante da gravidade das condições, por exemplo, dos espaços físicos em que estão alojados os alunos/as durante o cumprimento da medida de internação, quanto aos aspectos básicos de higiene, salubridade e ausência de luz natural?

A situação calamitosa vivenciada pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em todo o Brasil traduz um quadro que está longe de ser superado. As medidas socioeducativas inauguradas pelo ECA possuem claramente o caráter educativo, no entanto, a prática ainda passa longe da intenção da lei.

Na busca dos caminhos possíveis para reorientação de valores, condutas e da maneira que este adolescente é e convive no mundo devemos reconhecer as vinculações entre as transformações individuais pretendidas com as relações socioculturais envolvidas. E no contexto da Internação, em especial, como é possível traçar possíveis caminhos sem fechar os olhos para as práticas de torturas, maus-tratos, humilhações que passam os adolescentes nestas instituições?

Esses caminhos devem ser traçados a partir de disposições legais já existentes, assim como na integração entre as diferentes instâncias e profissionais envolvidas na composição do Sistema de Garantia de Direitos. O PIA, por exemplo, é um momento também de problematização do acesso às políticas sociais associado à garantia de direitos, indispensáveis ao desenvolvimento dos adolescentes no cumprimento da medida socioeducativa. Serve também como instrumento de denúncia às constantes violações de direitos humanos.

Nas condições institucionais atuais de cumprimento da medida de privação de liberdade, em diferentes Estados do Brasil, há inúmeros desafios no desenvolvimento de um projeto educacional para adolescentes. Porém, antes de tudo, é necessário "reinventarmos a capacidade de nos sensibilizar com o sofrimento do corpo torturado, com a dor da humilhação, para atribuirmos a esses adolescentes sua dignidade moral e nos tornarmos educadores. Do contrário, as palavras ficam ocas de significado" (Teixeira, 2006).

> Temos que estar atentos, pois as medidas de privação de liberdade devem privar o(a) adolescente do direito de ir e vir, mas não da liberdade de opinião, expressão e crenças, de sua individualidade e de sua integridade física, psicológica e moral.

Para tanto, seguir o SINASE "como guia na implementação das ações socioeducativas" é uma forma de aproximar a política e o funcionamento do sistema de atendimento socioeducativo ao conjunto de princípios estabelecidos pelo ECA, a serem operacionalizadas em políticas, programas, serviços, atividades, ações do cotidiano.

7. A ESCOLA NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Para pensar a educação escolar no contexto socioeducativo partimos de dois importantes referencias – o dialético e o interacionista, mesmo reconhecendo que todo projeto educativo deve ser multirreferencial.

O interessante das visões dialéticas e interacionistas é que envolvem na ação educativa a dinâmica das instituições - família, escola, trabalho, comunidade local, políticas sociais - ao mesmo tempo em que foca no adolescente, em sua subjetividade e objetividade, e na construção de um projeto de vida e de sociedade.

Com isso professor(a), a ação socioeducativa parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser. Voltada para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. É um processo de trabalho que pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições atuam para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo.

E nessa direção o desenvolvimento de práticas profissionais coadunadas aos princípios do ECA, reclama a construção de responsabilidades partilhadas, descentralizadas e em uma perspectiva de rede que criem situações que permitam ao adolescente manifestar suas potencialidades, suas capacidades e possibilidades concretas de crescimento pessoal e social.

Mas como promover uma ação educativa transformadora diante de práticas punitivas mortificadoras do ser? Como desenvolver um trabalho educacional que resgate sonhos e perspectivas de mudanças na vida do adolescente comprometido com a prática de ato infracional? De que forma as atividades de aprendizado podem instigar o adolescente a pensar diferente para fazer diferença em sua vida pessoal e comunitária?

Esta ação não é desenvolvida visando suprir ou compensar carências e necessidades, ou corrigir desvios e divergências. A ação não está focada naquilo que o adolescente não é, não sabe, não pensa, não sente, não faz, não tem. Esta forma de abordar o adolescente

"tende a incapacitá-lo e invalidá-lo, justificando, por um lado, uma ação assistencialista e, por outro, uma intervenção terapêutica e até corretiva e punitiva" (SECJ, 2010, p. 42).

As tensões que se revelam dentro da escola, juntam-se aos fatores sociais externos e configura-se em quadros trágicos que presenciamos na atualidade, de professores (as) que são agredidos, xingados, ou seja, desrespeitados, sem conseguir exercer uma relação de autoridade e confiança com o estudante.

Estamos falando de uma instituição que é uma "incubadora de comunidades de aprendizados" (Pacheco, 2013). Escolas são pessoas, as pessoas são os seus valores, e os valores transformados em projetos políticos ou pedagógicos outorgam a possibilidade de uma escola funcionar como entidade de aprendizagem. "Professor não ensina o que diz, transmite aquilo que é, transmite valor, uma visão de sociedade, uma ideia de homem" (Pacheco, 2013, p. 25)

Assim, é diante desta concepção que a escola pode reelaborar a sua cultura profissional em função de novos valores e de um novo paradigma. Para tanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é um instrumento de mudança. O PPP quando bem elaborado e debatido, extrapola o aspecto formal e burocrático e refle a particularidade de cada escola contendo o caráter político (compromisso com interesses coletivos e sociais) e o caráter pedagógico (a intencionalidade da ação da escola).

Por isso é importante que o PPP envolva todos os atores que são participantes do processo educativo (estudantes, professores (as), gestores, familiares, profissionais da educação, entorno da escola, etc), bem como seja instrumento de proposição para a ação, refletindo a vivência escolar.

Com ele, a instituição escolar pode delinear sua identidade, buscar sua autonomia e maior qualidade. Segundo Veiga (2004) a principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola – financeira, jurídica, pedagógica e administrativa. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Ou seja, a autonomia, a gestão democrática e o PPP são as substâncias de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola.

FINALIZANDO

Como vimos, as medidas socioeducativas destinadas ao adolescente autor de ato infracional têm, em sua intencionalidade, um caráter educativo e punitivo. Elas buscam a responsabilização do adolescente diante de sua conduta e, ao mesmo tempo, buscam assegurar as condições necessárias à promoção de seu desenvolvimento pessoal e social.

Entretanto, a execução desta política precisa superar a lógica assistencialista e correcional-repressiva, e agir como um modelo garantista, capaz de trazer as conquistas do estado democrático de direito para o interior do sistema de administração da justiça juvenil.

A partir deste novo modelo, o conjunto de políticas sociais que compõe a socioeducação, entre elas a educacional, deve possibilitar conexões e comunicações rápidas e efetivas no atendimento interinstitucional ao adolescente. E a participação na construção e execução do PIA é um dos possíveis espaços de interlocução entre as políticas públicas.

Quanto à política de educação, gestores, professores(as) e demais profissionais precisam se preparar para lidar com os desafios conceituais, metodológicos e ético-políticos representados por esses adolescentes. Muitas vezes, o senso comum nos leva à falsa conclusão de que estamos diante de uma questão insolúvel. Porém, isso não é verdade. Nós temos múltiplos movimentos de renovação que precisam fazer-se entender e ganhar sentido, colocando-se na prática.

Debata estas questões no processo de construção e revisão permanente do PPP da sua escola. O processo de trabalho socioeducativo encontrará fôlego e sentido nos resultados a partir do alinhamento prático de toda a comunidade socioeducativa em torno de um Projeto comum, com concepções claras e voltadas para promoção da cidadania, na responsabilização do adolescente pelo ato infracional praticado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KONZEN, A. A. Execução das medidas privativas de liberdade – internação e semiliberdade. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA. (Orgs.). Justiça, Adolescente e Ato infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006, p. 343 - 367

PACHECO, J. Projeto em Cotia refaz papéis da escola e do professor. In: PRIMI L. Revista Caros Amigos. Edição Especial Educação. Editora: Caros Amarela Ltda. São Paulo. 2013

PAULA, P. A. G. Ato Infracional e natureza do Sistema de Responsabilização. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA. (Orgs.). Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006, p. 25-86.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SECJ. Práticas de socioeducação. 2ª ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010

SILVA, A. F. A. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema de Responsabilidade Penal Juvenil ou o mito da inimputabilidade Penal. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA. (Orgs.). Justiça, Adolescente e Ato infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006, p. 49-59.

TEIXEIRA, M. L. T. Sócio-educação. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA. (Orgs.). Justiça, Adolescente e Ato infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 427- 449.

VEIGA, I. P. A. Educação Básica: projeto político-pedagógico. Educação Superior: projeto político-pedagógico. Campinas/SP: Papirus, 2004.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, A. C. G. Educação: uma perspectiva para o século XXI. São Paulo: Canção Nova, 2008.

CRAIDY, C. M.; GONÇALVES, L. L. Medidas sócio-educativas: da repressão à educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

ILANUD/ABMP/SEDH/UNFPA. (Orgs.). Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

LIBERATI, W. D. Processo Penal Juvenil - A Garantia da Legalidade na Execução de Medida Socioeducativa. São Paulo: Malheiros, 2006.

SÁ, C. G. G. (Org). Práticas de Socioeducação. Caderno do IASP. Curitiba: Instituto de Ação Social do Paraná, 2006.

TEIXEIRA, M. L. T. T. As histórias de Ana e Ivan: boas experiências em liberdade assistida. São Paulo: Fundação Abrinq, 2003. Também disponível em www.fundabrinq.org.br.

TEIXEIRA, M. L. T. T. Uma relação delicada: a escola e o adolescente. São Paulo: Programa Pró-Menino, 2007.

VOLPI, M. Adolescentes privados de liberdade: A normativa nacional e internacional, reflexões acerca da responsabilidade pessoal. São Paulo: Cortez, 1997.

MÓDULO 2
A Escola como Instrumento de promoção e Garantia de direitos

Silvia Cristina Yannoulas

O público privilegiado do curso está constituído por vocês, professoras e professores da rede pública em exercício da docência no contexto da Socioeducação, seja em meio aberto, semiliberdade ou internação. No presente módulo abordaremos as potencialidades e as limitações da escola como instrumento de promoção e garantia de direitos, mais especificamente a corresponsabilidade da instituição escolar na garantia de direitos para com os adolescentes em cumprimento dessas medidas socioeducativas.

A educação formal é um direito social reconhecido constitucionalmente que precisa ser assegurado pela política educacional, mas que na prática está marcado pela incompletude da sua realização, especialmente para a população em situação de pobreza - que reconhecemos ser a população predominante entre os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Por esse motivo, tomamos a relação entre educação formal e situação de pobreza como ponto de partida para a nossa discussão sobre a escola como instrumento de promoção e garantia de direitos.

A educação formal pública foi e continua a ser uma das demandas das sociedades modernas. No Brasil, a luta por uma educação pública de qualidade para todos é pleiteada por movimentos sociais e entendida como elemento fundamental de uma sociedade democrática e republicana. Contudo, o debate sobre a universalização da educação deve estar acompanhado de uma reflexão sobre o papel que o sistema educacional assume ou deveria assumir na promoção e na garantia de direitos de toda a população.

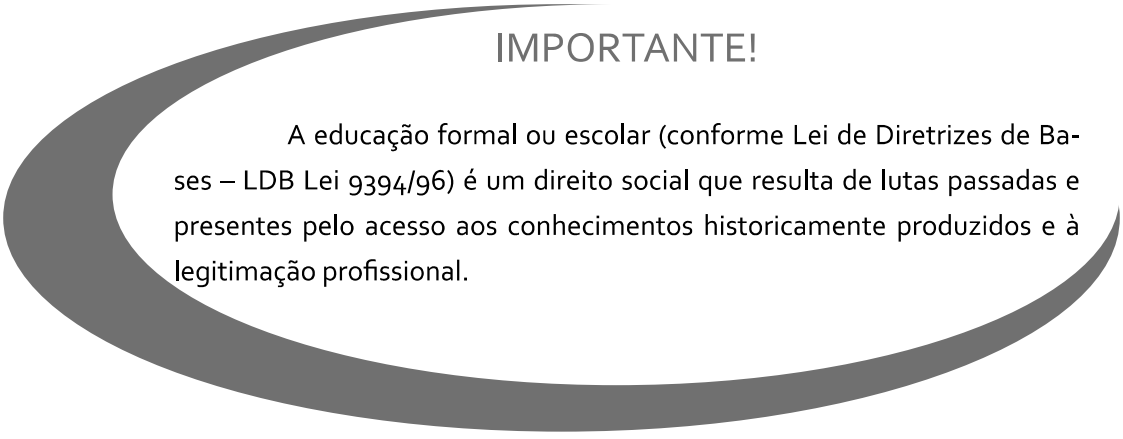
1. UNIVERSALIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação como direito declarado expressamente em lei é relativamente recente, remonta ao final do século XIX e inícios do século XX (semelhante aos demais direitos sociais). Ele é produto dos processos desencadeados pelos segmentos de trabalha-

dores que visualizavam na educação formal uma porta de entrada ou um mecanismo para a participação econômica, social e política. Era considerado o caminho para a emancipação (por exemplo, pelas feministas igualitaristas), para a mobilidade social (por exemplo, pelos trabalhadores) e para a integração social (por exemplo, pelos teóricos sociais funcionalistas e reformistas).

A Constituição Federal de 1988 significou um processo de desconstrução do regime autoritário e a construção de um novo pacto sociopolítico. A educação como "direito de todos e dever do Estado e da família", ganhou um capítulo próprio (Vide capítulo III, artigos entre 205 e 214). Seu objetivo é o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205). Seus princípios, estabelecidos no art. 206, são: igualdade de acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, coexistência de instituições públicas e privadas, gratuidade do ensino público, valorização dos trabalhadores escolares, gestão democrática da escola, qualidade da educação, e piso salarial profissional.

O Art. 208 da Constituição Federal estabeleceu o direito à educação como direito público subjetivo, o que significa que o todo indivíduo que não tiver acesso ao ensino considerado obrigatório possui (ao menos teoricamente) mecanismos jurídicos para fazer valer esse direito. Cabe ao cidadão (ou seus responsáveis legais no caso das crianças e adolescentes) à faculdade de exigi-lo quando lesado. A Emenda Constitucional número 59 de 2009, modificou a redação do mencionado Art. 208, estabelecendo que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.



Nesse sentido, consideramos que o sistema educacional está tensionado pela lógica capitalista de reprodução de privilégios, e que o direito à educação é permeado por interesses distintos e contraditórios.

Nossa visão do direito à educação refere-se à política educacional na sua conformação sócio-histórico-política, entendendo que as instituições educacionais são produzidas

historicamente através de lutas políticas travadas por diferentes grupos sociais, no seu permanente anseio pelo acesso, permanência e sucesso escolar numa sociedade permeada de contradições.

A própria noção de sistema educacional e de escola foi historicamente construída, não é uma categoria universal no sentido de ser válida por todo o tempo e lugar. A ideia de sistema educacional é uma ideia da sociedade moderna, fortemente associada ao processo de industrialização. O momento de grande urbanização, com a população se deslocando para as cidades na procura de inserção nas novas indústrias, marca o início da demanda por serviços educacionais, das demandas pelo Direito à Educação – inclusive atrelada à capacidade de votar e ser votado, própria nos novos sistemas políticos democráticos e republicanos.

Duas polêmicas são fundamentais com relação ao direito à educação e suas formas de operacionalização: a) relação entre União, estados e municípios, e b) ensino público versus privado. A primeira polêmica refere-se às responsabilidades de cada ente federado para com o direito à educação e suas fontes de financiamento; a segunda diz respeito à restrição ao lucro (escolas lucrativas diferentes das filantrópicas, pois as escolas consideradas filantrópicas podem receber verbas públicas e isenção de impostos).

PARA REFLETIR

Professor (a), de quem é a responsabilidade pela escolaridade dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, quem garante a inserção dos adolescentes nas escolas? Qual é a relação ou vínculo (colaboração, oposição, entre outros possíveis) que se estabelece entre os conselhos tutelares e as instituições escolares? Como acontece a relação entre política educacional e outras políticas no caso das medidas socioeducativas? Procure a resposta do seu município/estado, pois há diversidade de arranjos institucionais!

Outro assunto a ser discutido diz respeito à gestão democrática, estabelecida no Art. 206 da Constituição Federal de 1988, que pretende assegurar a mobilização e a participação da comunidade na determinação das políticas educacionais e escolares. Para entender o direito à educação no Brasil, é necessário estudar, além da Constituição e da LDB (Lei 9394/96), os Planos Nacionais de Educação (2001-2010, 2011-2010). E, para entender o funcionamento de uma unidade escolar, também é necessário analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), inicialmente abordado no módulo anterior.

O projeto político-pedagógico (PPP) é previsto no marco legal da educação (Proposta Pedagógica) nos artigos 12, 13 e 14. Tem por objetivo organizar o funcionamento pedagógico da escola em seu cotidiano com vistas aos objetivos estabelecidos coletivamente. Ou seja, é uma ação planejada, coletiva e intencional, que revela um compromisso definido, também, coletivamente.

Professor(a), há um estudo sobre as intencionalidades do PPP, de Ilma Passos Veiga (2003), onde há uma análise axiológica de cada um dos termos dessa expressão/conceito. Projeto refere-se ao futuro; Político expressa a concepção de mundo e de cidadão e os compromissos expressos e concretizados; e Pedagógico refere-se à opção estratégica para efetivar as intenções da instituição - que precisa ser, conforme a LDB, a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Assim, projeto-político-pedagógico são termos que, inter-relacionados, se adjetivam formando um significado específico muito importante para a educação formal.

Segundo Villas Boas (2003), o PPP é fruto de reflexão e investigação, com dois momentos distintos: a concepção/elaboração e a execução. A autora também destaca que o PPP precisa ser elaborado e refletido coletivamente, de forma participativa e implicar em uma forma coerente de organização do trabalho, inclusive reconhecendo seus conflitos e contradições. Para a sua execução, deve filiar-se a realidade, por meio de diagnóstico, com reflexão do contexto, suas causas, desafios e situações em que os desafios surgem.

Assim, um atributo essencial do PPP é sua exequibilidade e a previsão das condições necessárias ao seu desenvolvimento, além da explicitação da concepção e processos da avaliação. Deve organizar uma ação articulada de todos os envolvidos, em processo contínuo e cotidiano, pois é a um só tempo produto e processo. Dessa forma, o PPP, para além de um documento formal, instaura espaços e mecanismos permanentes de reflexão e discussão do trabalho pedagógico da instituição, na busca constante de processos à efetivação de seus objetivos, sempre comprometido com a cidadania e a qualidade social da educação. Ao engendrar processos democráticos de decisão, tenta fundar forma de trabalho que, ao invés de negar, supere conflitos, assegurando espaços e mecanismos democráticos de participação.

Retornando a Veiga (2003), o PPP está comprometido com a qualidade da educação e deve pautar-se na igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização docente. A igualdade do direito ao sucesso escolar para todas e todos; a qualidade relaciona-se aos instrumentos, estratégias e métodos; e a dimensão política, aos fins, valores e conteúdos.

Mas, infelizmente, alguns dos mecanismos democráticos propostos para as escolas brasileiras sofrem limitações de diversas naturezas. Estudiosos e estudiosas da questão apontam para as dificuldades de pequena e grande magnitude na efetivação da participação na formulação dos PPPs, ou na concretude dessas formulações para o caso de escolas da rede pública da periferia (Yannoulas, 2013). O que dizer então das escolas que funcionam ao interior das unidades de internação (Oliveira, 2011a)? Vamos nos dedicar um pouco sobre essa questão?

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Diante da importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento privilegiado para instaurar processos permanentes de reflexão e discussão da organização do trabalho pedagógico na escola, propomos uma atividade. Você sabe se sua unidade escolar possui PPP? Sabe como ele foi construído? Você teve oportunidade de participar da sua construção e revisão? Quem colaborou na construção de seu conteúdo? Ele contém reflexões sobre as características da população que atende?

Investigue, na sua escola, se e como o PPP foi construído, recuperando quem participou de sua elaboração e quais análises ele faz sobre o adolescente que atende.

Teremos oportunidade de aprofundar esse debate no Fórum.

É nesse difícil contexto de trabalho que devemos refletir acerca da promoção e da garantia de direitos na e pela escola, no trabalho multidisciplinar a ser realizado pelos e pelas profissionais responsáveis, e na função da escola para com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

2. POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA SOCIAL

Tendo, então, tratado do direito universal à educação e do papel do projeto político pedagógico de cada escola na tradução e operacionalização das diretrizes nacionais da educação, vamos tratar das interfaces entre a política educacional e a política social, especialmente para a relação entre a educação e a pobreza.

Para uma primeira aproximação, apresenta-se a política social como o conjunto de programas, projetos e ações do Estado que visam mitigar as condições de risco e vulnerabilidade da classe trabalhadora no sistema capitalista, especialmente a que se encontra em situação de pobreza. Para tanto, é preciso reconhecer os problemas estruturais do Estado capitalista no qual a política social estatal objetiva "manter a substância 'material', a qualificação e a disponibilidade da força de trabalho, protegendo-a contra uma exploração exagerada e imprevidente" (Offe, 1984, p. 34).

Professor (a), cabe aqui explicar o que entendemos por pobreza. Compreendemos a situação de pobreza não como um problema puramente técnico ou explicado pelas condições individuais de cada sujeito (Pereira, 2006). Trata-se de um problema de caráter estrutural na sociedade capitalista, que ao ser relacionado à política educacional permite tensionar a suposta universalidade do direito à educação - uma vez que foi garantido o acesso da população pobre à escola, mas na prática as escolas tendem a reproduzir mecanismos de discriminação de grupos em função da situação socioeconômica.

A inserção da maioria das pessoas em situação de pobreza à escola pública ocorreu nas últimas décadas, seguindo os parâmetros e no formato escolar que, historicamente, foi predefinido e predeterminado pelo modelo escolar da classe média e alta. Nesse sentido, o formato escolar universal "normal" não permite incluir de maneira coerente e consistente aos alunos em situação de pobreza ou em cumprimento de medidas socioeducativas. Esse formato ignora à condição social, econômica e legal da população escolar, mas sua grande fortaleza reside em "convencer" a dinâmica institucional, os professores, os gestores e aos próprios educandos e suas famílias sobre a suposta especificidade da população escolar pobre ou em cumprimento de medidas socioeducativas.

Existe um debate quase permanente sobre o poder da educação formal para resolver os problemas da desigualdade social ou como mecanismo fulcral na construção de um novo projeto de vida. Ora se espera tudo da educação, ora se coloca a educação como a fonte da eterna reprodução da mesma sociedade desigual, ora se aponta à educação como meio ou ferramenta neutra. Nem tanto nem tão pouco, a educação formal é necessária no combate à desigualdade, mas ela precisa de vínculos estreitos com outras políticas (de trabalho, de saúde, de moradia, etc.) para poder cumprir plenamente seu papel na ruptura das condições da reprodução social e política neoliberal.

Então, por que direcionar o nosso olhar para a REP - relação entre a educação e a pobreza? Para responder a essa questão, apresentamos alguns números referentes à pobreza. No relatório Governar para as elites – sequestro democrático e desigualdade econômica (OXFAM, 2014), afirma-se que a desigualdade e concentração da riqueza vêm aumentando (à exceção de alguns países, como o Brasil) e que cerca de metade da riqueza de todo o globo é propriedade de apenas 1% da população mundial e que 86% dos recursos do mundo são controlados por apenas 10% da população. Destarte, os 70% mais pobres, têm a seu dispor apenas 3% dos recursos.

Uma em cada seis pessoas do mundo sofre os efeitos perniciosos da pobreza (Green, 2008). Na América Latina a taxa de pobres era de 33% em 2009 - ou 180 milhões de pessoas (ONU-Habitat, 2012). Em 2009, 9 milhões de brasileiros permaneciam extremamente pobres (Osório; Soares; Sousa, 2011). No Brasil, 44% da população escolar do ensino fundamental público são pobres – 73% em Alagoas, 67% para o conjunto de estudantes da Região Nordeste (Duarte, 2012). Não estamos falando de "minorias", nem da Pobreza como problema técnico, mas como o elemento que coloca em questão a universalidade da educação básica e as potencialidades do formato escolar no capitalismo.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Professor e professora, vocês já haviam analisado a relação entre educação e pobreza sobre este prisma? Ao relacionar a pobreza à política educacional evidencia-se uma tensão na suposta universalidade do direito à educação. Estudos têm mostrado que grande parte da população da escola pública brasileira está em situação de pobreza e extrema pobreza. Observem que estamos nos referindo à população escolar de maneira geral, e não a um grupo específico.

E na sua escola, qual é a realidade? Você conhece o perfil dos estudantes com os quais trabalha? A pobreza influencia o processo de escolarização dos alunos com os quais você trabalha? De que maneira? Você percebe que ela coloca em questão a universalidade da educação básica? Explore essas questões, observe em mais detalhes a sua escola e o público com quem trabalha.

Um olhar específico sobre a pobreza e o público estudantil, com base em Duarte (2012), indica que, tomando o Brasil como um todo, 44% da população escolar no Ensino Fundamental público no Brasil são pobres. O critério utilizado por Duarte (2012) para identificar população em situação de pobreza foi o de considerar o número de estudantes das escolas públicas que são beneficiários do programa Bolsa Família. No caso do Estado de Alagoas, 73% dos estudantes são beneficiários desse programa. Para a totalidade da região Nordeste, temos 67% nessa situação.

Esses dados indicam que, ao tratarmos do tema da REP, não estamos falando de minorias. Estamos dizendo que uma grande parte da população inserida na escola pública brasileira traz consigo as demarcações de classe social, nesse caso, expressas pela situação de pobreza e extrema pobreza, centrada no recorte de renda (ser beneficiário de programa de transferência de renda). Além disso, esses números indicam que a cobertura dos serviços educacionais, como resultado do primeiro movimento de reformas educacionais na América Latina nas décadas de 70 e 80, significou a entrada dos pobres na escola pública e a saída da classe média dessa mesma escola pública. No Brasil, é apenas na década de 90, que tendemos a alcançar a suposta universalização da educação básica.

Essas reflexões assumem concretude assustadora no caso dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, pois dois terços destes são oriundos de família que sobrevivem com até 2 salários mínimos (IPEA, 2003). Outras características que sinalizam sua condição de pobreza podem ser comprovadas em pesquisa recente (CODEPLAN, 2013). Os adolescentes em medidas socioeducativas são do sexo masculino, têm 17 e 18 anos, têm família reduzida à mãe, são pobres e negros em sua grande maioria. Residem, quase sempre, em territórios urbanos empobrecidos, têm baixa escolaridade - incompatível com sua idade – e apresentam grande dificuldade em concluir o ensino fundamental e mesmo de frequentar a escola, que se mostra pouco atrativa para fazê-los permanecer. As estatísticas e os estudos

apontam sistematicamente para uma defasagem escolar e abandono escolar anterior ao momento da infração (Oliveira, 2011a). A escola, como mecanismo para a promoção e garantia de direitos, já havia abandonado o horizonte desses adolescentes.

IMPORTANTE!

A pobreza não é vista como problema técnico, mas como o elemento que coloca em questão a universalidade da educação básica e questiona as potencialidades do formato escolar no capitalismo.

O grande número de pessoas pobres, ou extremamente pobres no país e na escola, também permite questionar o modelo de desenvolvimento adotado pelo país, com grande concentração da renda, que mesmo diante do avanço de produção econômica, de desenvolvimento e de infraestrutura, ainda registra um número acentuado de pessoas exatamente pobres e que carregam esse enriquecimento do país as suas custas.

A luta por uma educação pública de qualidade para todos é pleiteada por diversos movimentos sociais e entendida como elemento fundamental de uma sociedade democrática e republicana. Contudo, o debate sobre a universalização da educação básica deve estar acompanhado de uma reflexão sobre o papel que o sistema educacional assume na realização de políticas sociais focalizadas, como os atuais programas de transferência condicionada de renda oriundos da política de assistência social. Com a universalização da educação básica a parcela mais pobre da sociedade entrou massivamente na escola e novos conflitos e contradições surgiram. Essa situação é particularmente significativa, pois desvenda de maneira contundente como o sistema educacional é atravessado pelo modo de produção capitalista, entremeando condições socioeconômicas com desempenho escolar e condicionalidades educacionais.

FINALIZANDO

Os estudos desenvolvidos pelo projeto Política Educacional e Pobreza (Yannoulas, 2013) apontam para uma interpretação na qual a instituição escolar, seu formato particular e específico na sociedade capitalista contemporânea, constitui muito mais do que um estudo de caso, é o próprio local dos embates e antagonismos que definem os resultados atingíveis

por indivíduos (trajetórias), grupos e populações específicas (circuitos). A escola é multideterminada e da correlação de forças no seu espaço interior dependerão as trajetórias percorridas e os circuitos habitados pelos estudantes, suas escolhas no sistema educacional e, de maneira decorrente, no mundo do trabalho.

No caso das unidades escolares que lidam com adolescentes em cumprimento dos diferentes tipos de medidas socioeducativas, o modelo escolar histórico mostra uma incapacidade ainda maior por propor ambientes que se assemelham a prisões (Oliveira, 2011a, 2011b); ou ainda, como permanecer fora do estigma nas escolas que recebem adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas? (Nascimento, 2007; Fuchs, 2009).

IMPORTANTE!

O estudo da temática da situação de pobreza e a sua invisibilidade no espaço escolar não deve escamotear uma parte da realidade social, mas sim evidenciá-la como um processo social, cultural e político mais amplo.

Essa invisibilidade do tema da situação de pobreza no âmbito da educação formal nos leva, por vezes, a considerar que o fracasso escolar está centrado no indivíduo pobre, o qual, em grande medida, é culpabilizado por essa situação que tem origem na forma desigual como o sistema escolar se estrutura. Há um predomínio das políticas focalizadas para atendimento da população em situação de pobreza por meio dos programas de transferência condicionada. Entendemos que essas ações e programas ainda estão centrados no acesso dessa população à educação formal, mas pouco se relacionam com a dimensão de futuro e de garantia de acesso ao mercado de trabalho.

As alternativas para a ampliação do papel dessas políticas sociais e da garantia do direito à educação por parte da população em situação de pobreza são complexas, mas podem adotar o caminho que enxerga a multideterminação da pobreza e do sentido da educação escolar. Não compete à escola a responsabilidade pela mudança social, mas é preciso considerar o papel da escola como promotora da garantia de direitos. Uma educação de qualidade promove não apenas o direito à educação, mas também promove o direito à alguma segurança alimentar, à cultura, ao esporte, ao lazer e à convivência comunitária. Uma sociedade que valoriza e reconhece o papel das professoras e professores, das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação e da escola pública como espaço de cidadania, será hábil em questionar a ordem vigente e propor novas formas de sociabilidade.

E encontrará eco nos adolescentes que também acreditam na força da política social de educação. Na pesquisa da CODEPLAN (2013), a importância da educação foi reconhecida repetidas vezes, por exemplo, a partir da concordância de 90% com a afirmação de que ir à escola pode mudar a vida dos adolescentes. O bom relacionamento com os professores também foi afirmado pela grande maioria dos adolescentes (91%). São jovens com sonhos, otimismo e o desejo real de contribuir para o futuro do país e têm potencial imenso para colaborar. Lutemos para que não faltem à sociedade e às políticas, as condições necessárias para permitirem o aprendizado de forma saudável que permita novos projetos de vida e acesso aos bens e serviços que esses jovens têm direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CODEPLAN. Perfil e percepção social dos adolescentes em medidas socioeducativas do Distrito Federal. Brasília: GDF, 2013. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/2014/ESTUDOS/Perfil%20e%20percep%C3%A7%C3%A3o%20social%20dos%20adolescentes%20em%20medida%20socioeducativa%20no%20Distrito%20Federal_comapendice.pdf

DUARTE, N. S. Política Social: um estudo sobre educação e pobreza. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10909/1/2012_NataliadeSouza-Duarte.pdf

FUCHS, A. M. S. L. Telhado de Vidro: As intermitências do Atendimento Socioeducativo de Adolescentes em Semiliberdade. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4518/1/2009_AndreaMarciaSantiagoLohmeyerFuchs.pdf.

GREEN, D. Da Pobreza ao Poder: como cidadãos ativos e estados efetivos podem mudar o mundo. London: OxFam International, 2008. Resumo disponível em: http://www.binokulu.com/wp-content/uploads/2011/09/Da-probreza-ao-poder.pdf

IPEA. Texto para Discussão Nº 979 - Adolescentes em conflito coma lei: situação do atendimento institucional no Brasil. Brasil, 2003. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0979.pdf

NASCIMENTO, A. V. Os Direitos Educacionais dos Adolescentes em Liberdade Assistida: O papel do conselho tutelar. TCC defendido no Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/669/4/2007_AlineVieiradoNascimento.pdf.

OFFE, C. Problemas Estruturais do Estado Capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, C. H. S. Direito à Educação versus Internação de Adolescentes. TCC defendido no Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, 2011a. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2913/1/2011_CelsoHenriqueSoaresOliveira.pdf

OLIVEIRA, J. G. A concepção de sócio-educação em questão. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2011b. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8471/1/2010_JuliaGalezadeOliveira.pdf.

ONU-Habitat. Estado de las Ciudades de América Latina y Caribe 2012. Kenia: ONU-Habitat, 2012. Disponível em: http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=362&Itemid=538

OSÓRIO, R. G.; SOARES, S. D.; SOUSA, P. H G. F. Erradicar a Pobreza Extrema: um objetivo ao alcance do Brasil. Brasília: IPEA, Textos para Discussão nº 1619, Maio de 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1619.pdf

OXFAM. Gobernar para las elites: secuestro democrático y desigualdad econômica. 2014. Disponível em: http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf

PEREIRA, C. P. A pobreza, suas causas e interpretações: destaque ao caso brasileiro. Ser Social, nº 18, p. 229-252, jun. 2006. Disponível em: www.red.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/191/119

VEIGA, I. P. de A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação: Políticas e Práticas. Campinas: Papirus, 2003.

YANNOULAS, S. C. (Org.), Política Educacional e Pobreza. Múltiplas Abordagens para uma Relação Multi-Determinada. Brasília: Liberlivro, 2013. Disponível em: http://www.tedis.unb.br/images/pdf/Obeduc_RelatorioFinalAtividades2013_Anexo12_Livro.pdf

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBVI FINALAILE, Ee. Escola Pública e Pobreza no Brasil. A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparinha/Faperj, 2009. Disponível em: http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=327

ANPED. Por um Plano Nacional de Educação (2011- 2020) como Política de Estado. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782011000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

NEPPOS/CEAM/UnB Boletim do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social. Número 13, Brasília, Abril de 2013. Disponível em: http://www.neppos.unb.br/politizando/POLITIZANDO13.pdf

NEPPOS/CEAM/UnB. Boletim do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social - Número 05, Brasília, Agosto de 2010. Disponível em: http://www.neppos.unb.br/politizando/POLITIZANDO05.pdf

GOUVEIA, A. B. et al. Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliticas.pdf

IPEA, Vinte Anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na Educação. In: IPEA, Políticas Sociais – acompanhamento e análise, v. 2, nº 17, 2009. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/04_capt01_17d.pdf

OLIVEIRA, D. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação-UFMG, 2010. Disponível em: http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-apresentacao

PEREGRINO, M. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Disponível no formato tese em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/peregrinot2006.pdf

SAES, D. Escola Pública e Classes Sociais no Brasil Atual. Linhas Críticas, v. 14, nº. 27, Brasília, 2008, p. 165-176. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/1533

SOARES, K. J. Pobreza e educação formal: a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2011. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9394/1/2011_KelmaJaquelineSoares.pdf

MÓDULO 3
Diretrizes Orientadoras para Educação em Direitos Humanos

Natália de Souza Duarte

Neste Módulo, professor (a), vamos abordar as diretrizes orientadoras para a educação em Direitos Humanos. A importância desse conteúdo está em sua possibilidade de orientar a organização do trabalho pedagógico na socioeducação de forma a promover a cultura dos Direitos Humanos como alicerce para a mudança social.

Os temas abordados nesse módulo referem-se à concepção de docência na socioeducação como espaço educativo, com o público de adolescentes autor de ato infracional, de forma a apoiar os educadores para um atendimento capaz de - articulado à rede de proteção – ampliar a escolaridade e assegurar direitos a esse público.

É importante ressaltar que há grande expectativa social de que as medidas socioeducativas, quando bem executadas, se constituam em experiência significativa para os adolescentes e que sejam capazes de alterar suas trajetórias de vida, contribuindo para a preparação de um novo projeto de vida e para a reinserção e inclusão social desses adolescentes.

A seguir, os objetivos de aprendizagem do módulo:

- esclarecer o contexto histórico e os objetivos dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos;
- empregar os fundamentos e princípios da Educação em Direitos Humanos;
- inventariar ambiente educacional como espaço e tempo dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos;
- analisar os desafios da Educação em Direitos Humanos na socioeducação.

Você já sabia que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) tem a finalidade de alinhar conceitual, estratégica e operacionalmente a execução das medidas socioeducativas, sustentado nos princípios dos direitos humanos. Para tanto é preciso sempre reconhecer que o SINASE se situa no contexto do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e implica articulação com os diferentes sistemas no asseguramento dos direitos - especialmente educação, saúde, assistência social, justiça e segurança pública.

1. DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA CIDADANIA[1]

Os Direitos Humanos (DH) são frutos da luta pela universalização da dignidade humana e estão em constante elaboração e construção. Sua concretude está no reconhecimento e asseguramento dos direitos em todos os contextos sociais, históricos, econômicos e políticos.

Durante os últimos séculos, os DH foram recebendo novos e diferentes significados históricos, frutos de embates ideológicos, políticos, culturais e sempre em estreita relação com a concepção de ser humano e das práticas institucionais de cada época. Os DH representam um conjunto de crenças acerca das relações humanas e de sua organização política e social. Essas crenças são matrizes na produção e conformação de valores, sentimentos, pensamentos, atitudes e comportamentos.

> Os Diretos Humanos são, hoje, um conjunto de direitos internacionalmente adotados que expressam a necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

De convenção internacional, estabelece a sua conexão com os estados democráticos de direito que necessitam universalizá-los, pautados nos princípios modernos de racionalidade, individualidade, igualdade e liberdade.

Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os DH precisam ser convertidos em mecanismos concretos de enfrentamento das situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, às discriminações e preconceitos praticados sobre as diversidades socioculturais e de classe e às opressões vinculadas ao monopólio do poder. Para Ferrer e Ferrandis (1998), decorrem da interpretação dos DH diferentes níveis de compromisso das instituições e pessoas em relação à liberdade, igualdade, individualidade e coletividade.

Os DH se fortaleceram por meio da reivindicação da igualdade jurídico-formal: "todos são iguais perante a lei" - mesmo princípio do surgimento do Estado moderno. Essa igualdade jurídica se materializa sob a forma de direitos que podem ser classificados em civis, políticos e sociais. Segundo Barbalet (1998), os primeiros direitos são os direitos civis, direitos que podem ser interpretados como direitos contra o Estado. Ou seja, o

[1] Parte desse texto integra a Tese de Doutorado da autora - Política Social: um estudo sobre educação e pobreza. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10909/1/2012_NataliadeSouzaDuarte.pdf

cidadão comum adquiriu proteção contra os atos arbitrários do Estado, seguidos pela luta ao direito de liberdade e de propriedade privada - novamente, fundamentos do Estado Moderno.

No processo de lutas políticas e sociais dos séculos XVIII e XIX, o conteúdo político passou a ser reivindicado - principalmente pela burguesia, classe emergente de então - e sua materialização incorporada, somando aos direitos civis os direitos políticos. Para os idealizadores do Estado-Nação, o homem no estado natural está plenamente livre e precisa colocar limites à sua própria liberdade a fim de garantir a propriedade.

Assim o Estado surge da realidade individualista da sociedade burguesa, alicerçada nas relações mercantis e de contrato. No início, aos governos cabia garantir liberdade de: propriedade, política, segurança pessoal, de assembleia, de palavra e de iniciativa econômica.

A partir daí, à igualdade "abstrata" diante da lei incorpora-se o discurso ideológico de que, para além da garantia do direito de ir e vir, é possível também exercer poder sobre a dimensão política do Estado. Assim, luta-se pelo direito do voto e de organização política. Não obstante, a substituição do modo de produção feudal pelo mercantilismo incorporou no cotidiano das cidades a venda da mão de obra proletária e a possibilidade de associativismo classista objetivando melhorias de vida como o direito à greve. Segundo Marx e Engels (2005), após a revolução política é necessária a revolução econômico-social. Esta é a que dá igualdade efetiva. Sem ela, a igualdade jurídica é pura aparência.

No início do século XX, a luta dos trabalhadores conquistou, após os direitos civis e políticos, os direitos sociais (relações protegidas de trabalho, educação, saúde, habitação, renda mínima, esporte, lazer e cultura, dentre outros) que passaram a ser, gradativamente, incorporados e ampliados pelos DH. A ideia do ser social como sujeito de direitos se difundiu.

Sob a perspectiva do modo de produção capitalista, analisando a partir das categorias marxistas, os direitos sociais emergem como resistência ao capitalismo e às desigualdades produzidas pela luta de classes. Essa modalidade de direito se concretiza a medida que os membros da sociedade melhoram suas condições de existência. Os direitos sociais são reivindicações de benefícios garantidos pelo Estado - benefícios sociais. Desse modo, os DH adquirem, então, o status de atributo dos seres sociais, configurando a cidadania.

O cidadão pleno é aquele que consegue exercer, de forma integral, os direitos inerentes à sua condição. Como a condição de sujeito não é restrita a um indivíduo ou grupo, o exercício da cidadania não pode prescindir da dimensão do direito coletivo a ser assegurado pelo Estado. Da mesma forma, não se pode ignorar sua condição de fenômeno histórico, já que os direitos e deveres dos seres sociais não se congelam no tempo e espaço. A cidadania plena passa a ser, desse modo, exercício de direitos e ponto de referência para a permanente mobilização dos sujeitos sociais em prol dos DH.

PARA SABER MAIS

O Quadro abaixo, elaborado a partir de Barbalet (1998), representa a cronologia dos tipos de direitos e sua positivação:

Direitos	Desenvolvimento	Características	Bases institucionais
Civis	Séc. XVIII	Liberdade Individual	Leis e Sistema Judicial
Políticos	Séc. XIX (não conferia direitos, mas reconhecia uma capacidade)	Participação no exercício do poder político	Parlamento
Sociais	Séc. XX (direitos políticos ligados à cidadania como tal)	Nível de vida predominante	Sistemas sociais e sistema educativo

Nesse processo histórico, o direito social à educação formal é entendido como fundamental tanto para o conhecimento sobre DH, mas, principalmente, para a socialização e difusão de que a cultura dos DH e a cidadania são alicerces para a transformação social.

Assim sendo, no marco jurídico brasileiro, a educação formal é reconhecida como um dos DH e a Educação em Direitos Humanos (EDH) é parte fundamental do conjunto desses direitos.

Como as contradições sociais, as desigualdades e a pobreza estão presentes no ambiente educacional (inclusive na socioeducação) e nos sistemas de ensino, gestores, professores e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, precisam trabalhar de forma de garantir o direito à educação e escolarização formal.

A Educação em Diretos Humanos precisa reposicionar os compromissos institucionais na socioeducação e contribuir para a organização de um trabalho pedagógico que colabore com a formação de sujeitos sócio-históricos de direitos e de responsabilidades.

Conforme as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, a

> Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção,

> proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, destina-se a formar crianças, jovens e adultos a participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional ou etnicorracial; de suas condições econômicas; sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária; pessoas com deficiência; altas habilidades/superdotação; transtornos globais e do desenvolvimento têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (CNE, 2011, p. 4 e 5).

Segundo o marco normativo brasileiro, a EDH é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Na Constituição Federal, como na LDB, estabelece-se "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

As Diretrizes Nacionais da EDH também compõem um marco jurídico que sustenta a elaboração de propostas educacionais pautadas nos DH:

- Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)
- Parecer do CNE/CEB nº 7/2010
- Parecer do CNE/CEB nº 5/2011, que fundamenta as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
- Parecer CNE/CP nº 8/2012
- Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 que fixam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Esse conjunto de resoluções e pareceres firma a EDH e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como processos sistemáticos e multidimensionais que orientam a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos

e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Também propõe como escopo principal da EDH uma formação ética, crítica e política a fim de promover a educação para a mudança e a transformação social. Para tanto se fundamenta nos seguintes princípios:

Dignidade humana: Relacionada, atualmente, a uma concepção de existência humana fundada no exercício de direitos positivados pela atuação do Estado, reconhece que a dignidade humana assumiu diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. Como princípio, devem-se levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade.

Igualdade de direitos: O respeito à dignidade humana está imbricado na necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. E o princípio da igualdade de direitos está ligado à ampliação e asseguramento dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalização, sem distinção de cor, gênero, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.

Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social.

Laicidade do Estado: Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo.

Democracia na educação: Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade - expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos DH, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.

Transversalidade, vivência e globalidade: Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes.

Sustentabilidade socioambiental: A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Como estamos vendo, professor(a), as Diretrizes Nacionais da Educação em Diretos Humanos se fundamenta em vários princípios que, em linhas gerais, buscam possibilitar uma formação ética, crítica e política a fim de promover a educação para a mudança e a transformação social. A compreensão dos princípios apresentados e, muito especialmente, a sua concretização na ação pedagógica cotidiana, requer intencionalidade e compromisso.

À luz da sua prática diária e do que estamos trabalhando acerca da EDH, eleja pelo menos 2 princípios e investigue como você e seus colegas, na escola em que trabalham têm conseguido contemplá-los no trabalho com os alunos. Você reconhece que tais princípios estão expressos nos planejamentos de vocês, nas escolhas metodológicas e nas estratégias pedagógicas desenvolvidas?

SISTEMATIZANDO

Educação em Direitos Humanos é um processo sistemático e multidimensional que considera: conhecimentos sobre DH; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais fundamentados nos DH; consciência cidadã; processos metodológicos participativos; práticas em favor da promoção e defesa dos DH bem como da reparação das violações.

Seus princípios são: dignidade humana; igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Laicidade do Estado; Democracia na Educação; Transversalidade, vivência, globalidade; e Sustentabilidade socioambiental.

Frente ao exposto, cabe ressaltar que, constata-se hoje, uma presença massiva da temática direitos humanos nas escolas. Uma pesquisa realizada no sistema de ensino do Distrito Federal em 2011 (Duarte, 2012) demonstrou que em quase 90% das escolas pesquisadas (1/3 das escolas públicas do DF) a Educação em Direitos Humanos estava presente. Entretanto, a simples presença da temática não assegura a mudança e transformação social que a EDH pode suscitar. Boaventura Santos (2001) questiona a forma como os direitos humanos vêm se transformando na linguagem da "política progressista".

> De facto, durante muitos anos, após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos foram parte integrante da política da guerra fria, e como tal foram considerados pela esquerda. Duplos critérios na avaliação das

> violações dos direitos humanos, complacência para com ditadores amigos, defesa do sacrifício dos direitos humanos em nome dos objectivos do desenvolvimento - tudo isto tornou os direitos humanos suspeitos enquanto guião emancipatório. (Boaventura Santos, 2001, p. 7)

Segundo o autor, quase que em substituição à luta de classe e à superação do sistema de produção que precariza e empobrece a maioria da população mundial, os direitos humanos nos países da Europa central e mais recentemente no continente latino-americano trocaram a "linguagem da revolução e do socialismo para formular uma política emancipatória" (Boaventura Santos, 2001, p. 8).

Poderá realmente os direitos humanos preencher tal vazio? Para o autor a resposta nem sempre é sim: depende da perspectiva de direitos humanos que está regulando essa substituição. Apenas a compreensão social dos DH, comprometida com a positivação dos direitos terá poder transformador. O poder transformador dos DH se concretiza com a perspectiva integral de DH. Ou seja, a que contempla a luta pelos dois tipos de DH: negativos (ausência do Estado) e positivos (presença e positivação por meio de atuação do Estado) e que também contemple suas naturezas - civis, políticos e sociais.

Os direitos negativos, os primeiros na existência do direito e presentes na primeira Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa, baseiam-se em um conceito filosófico que implica garantias de abstenção e ausência do Estado para não violá-los. Já os direitos positivos necessitam da prestação de serviços por parte do Estado para assegurá-los e produzi-los.

Sobre as naturezas dos direitos, e recuperando a análise histórica de Barbalet (1998) já apresentada, é a liberdade individual que dá início à discussão dos direitos (especialmente o direito à liberdade e à propriedade) que, em um percurso histórico do mais restrito ao mais abrangente, alcançam os direitos sociais, discutindo o nível de vida predominante e os sistemas sociais necessários para garanti-los, inclusive com enfrentamento das desigualdades.

Entretanto, historicamente, a defesa primou pela liberdade sobre a igualdade e pelo individual sobre o social. Nessa perspectiva, a liberdade pode ser considerada negativa no sentido de requerer uma não atuação estatal que implica, em última instância, aceitação das desigualdades geradas pelo mercado. Para Santos (2001), a perspectiva individualista como opção à perspectiva social entra em curso a partir dos anos sessenta quando as crises de regulação social suscitam o fortalecimento das políticas emancipatórias - representadas pela crise do Estado-Providência - e a crise da emancipação social - representada pela crise da revolução social e do socialismo enquanto paradigma da transformação social radical. A luta pelos DH precisa escapar dessa armadilha, tendo sempre em conta a perspectiva social e de igualdade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos defende que toda pessoa tem direitos fundamentais inerentes à sua sobrevivência para que a vida possa ser digna. Entretanto, "os direitos humanos são incompletos na medida em que não estabelecem a ligação entre a parte (o indivíduo) e o todo" (Santos, 2001, p. 22). Essa crítica, que acompanha as duas declarações de direitos, enfrenta o cunho teórico e abstrato dos conceitos universalistas ocidentais fruto DAE uma concepção iluminista de homem. Essa Crítica também foi realizada por Marx (2010) a Bruno Bauer na Questão Judaica. Na EDH, não se pode prescindir de destacar os direitos humanos na perspectiva social. Somente incorporando a perspectiva democrática, social e coletiva dos direitos humanos escapa-se da crítica de Marx: "direitos do homem, enquanto distintos dos direitos do cidadão, constituem apenas os direitos de um membro da sociedade civil, isto é, do homem egoísta, do homem separado dos outros homens e da comunidade" (Marx, 2010, p. 57).

A EDH é transformadora, especialmente, quando comprometida com a cidadania plena e o exercício dos direitos por todos os estudantes, especialmente os da socioeducação. Nessa modalidade, a discussão da relação dos direitos humanos precisa incorporar a discussão sobre a pobreza, posto que esta é a principal causa de violações de direitos humanos (Doz Costa, 2008).

DESTACANDO

O objetivo da defesa dos Diretos Humanos (DH) é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana.

O objetivo da Educação em Direitos Humanos (EDH) é que a pessoa e os grupos sociais se reconheçam como sujeitos de direitos, capazes de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconhecem e respeitam os direitos dos outros.

A finalidade da EDH é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural.

2. UM AMBIENTE PROMOTOR DE DIREITOS NA SOCIOEDUCAÇÃO

As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos suscitam uma reflexão sobre o ambiente educacional promotor dos Direitos Humanos.

É possível tê-lo na socioeducação?

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Professor e professora, antes de avançarmos nas reflexões e estudos acerca da Educação em Direitos Humanos (EDH) na socioeducação, vamos parar para pensar um pouco sobre as suas concepções e entendimentos.

Na sua opinião, é possível que o processo de escolarização que transcorre com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa esteja pautado e orientado pelos Direitos Humanos? É viável concretizar, didaticamente, as recomendações para a EDH? Anote as suas reflexões pessoais. Apenas você terá acesso a elas.

Sim, na verdade, para que a socioeducação seja capaz de alterar trajetórias e possibilitar novos projetos de vida, a EDH precisa ser um ambiente promotor de direitos.

Acreditando que é possível que o ambiente educacional seja promotor dos Direitos Humanos, começaremos essa discussão pelo reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças, a realização de práticas democráticas e inclusivas - livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos - e enfrentamento de outras formas de violação à dignidade humana.

PARA REFLETIR

Professor (a), mas como concretizar, didaticamente, essas recomendações da Educação em Direitos Humanos? Como, efetivamente, se caracteriza um ambiente educacional promotor dos Direitos Humanos?

Sob o ponto de vista da socioeducação, a EDH significa compreender que todos os espaços e relações que têm lugar no ambiente socioeducativo devem se guiar por seus princípios e se desenvolver por meio de processos ativos, democráticos, participativos e transparentes. Quando se fala em ambiente socioeducativo promotor da Educação em Direitos Humanos deve-se considerar que esse tipo de educação se realiza na interação da experiência pessoal e coletiva.

Mas há uma tarefa adicional para a EDH na socioeducação: reconhecer as histórias de vida dos adolescentes precisa vir acompanhado da possibilidade de propiciar a experiência de recriá-las. Vivências e relações entre sujeitos, práticas pedagógicas ativas e sociabilidade respeitosa e afetiva do cotidiano, mediação de conflitos sociais e práticas restaurativas constituem-se, assim, num modo de orientação e condução do trabalho pedagógico.

A esse respeito é importante lembrar que, inerentes à convivência humana, os conflitos também se fazem presentes nas instituições de educação – especialmente na socioeducação. As diversidades e um contexto precarizado se encontram no contexto socioeducativo

assim como nos demais contextos sociais, exigindo de seus profissionais muita crítica e mediação.

Somente práticas e processos ativos e democráticos permitirão que as diferentes visões e experiências de mundo se encontrem e se confrontem mediadas por procedimentos éticos e dialógicos, apontando sempre o enfrentamento do preconceito, das injustiças e das desigualdades e a mediação de conflitos[2]. É com essa prática que o ambiente socioeducativo favorecerá o surgimento de sujeitos críticos capazes de analisar e avaliar a realidade a partir do parâmetro dos Direitos Humanos e desenvolver novos projetos de vida.

> O conflito precisa ser mediado pedagogicamente uma vez que por meio dele podem ser discutidos experiências, interesses, firmar acordos pautados pelo respeito e promoção aos Direitos Humanos.

"Além disso, a função pedagógica da mediação permite que os sujeitos em conflito possam lidar com suas divergências de forma autônoma, pacífica e solidária, por intermédio de um diálogo capaz de empoderá-los para a participação ativa na vida em comum, orientada por valores baseados na solidariedade, justiça e igualdade" (CNE, 2011).

3. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA SOCIOEDUCAÇÃO

Como vimos, um primeiro ponto de partida para a EDH na socioeducação é constituído por uma dupla orientação: metodologia ativa e democracia. Sabe-se o quão difícil é assegurar essas dinâmicas em espaços da socioeducação, especialmente na internação. Mas não há como atender a EDH sem essa dupla orientação na organização do trabalho pedagógico (OTP). Assim, começar com algumas perguntas pode ajudar sobre a presença ou não dessas orientações em sua OTP:

Há incentivo e condições para a organização dos adolescentes? A unidade ouve e reconhece esse segmento? Conta-se com a participação dos adolescentes na construção do seu PIA (Plano de Atendimento Individual)? Conta-se com a participação dos adolescentes na construção do projeto político pedagógico da escola? Quantas vezes há espaço pedagógi-

[2] A mediação é um processo orientado a conferir às pessoas nele envolvidas a autoria de suas próprias decisões, convidando-as à reflexão e ampliando alternativas. É um processo não adversarial dirigido à desconstrução dos impasses que imobilizam a negociação, transformando um contexto de confronto em contexto colaborativo. É um processo no qual um terceiro imparcial facilita a negociação entre duas ou mais partes onde um acordo mutuamente aceitável pode ser um dos desfechos possíveis. O processo de mediação é complexo, podendo comportar os conceitos de "resolução de Conflitos" (ou gestão de conflitos), "acordo", "comunicação", "transformação" (ALMEIDA, 2001, p. 46).

co formal e sistemático para refletir sobre as práticas vivenciadas? As regras disciplinares da escola e da unidade são socializadas e claras?

Apenas como indicativo de estratégias didáticas participativas pode-se iniciar a perspectiva democrática e dialógica prevendo diferentes organizações áulicas:

1) Prever em uma aula o espaço coletivo, onde todos têm possibilidade de participar. Não precisa assegurar que todos falem na mesma aula, mas é importante assegurar que todos falem nesse momento nos diferentes momentos coletivos propostos. Iniciar compartilhando o objetivo da aula, o conteúdo a ser trabalhado, socializando as estratégias pensadas e questionando especificamente alguns alunos sobre seus conceitos prévios acerca do tema é um bom começo.
2) Prever grupos áulicos, com escolha por afinidade ou por eleição, de até quatro participantes, assegurando espaço/tempo de discussão a partir de uma pergunta orientadora, onde todos expressam sua opinião e cada um tem uma função diferenciada no trabalho (um coordenador e um secretário, por exemplo), de modo que cada aluno exerça estas funções pelo menos uma vez durante a realização dos trabalhos em grupos áulicos.
3) Organizar os grupos áulicos em torno de problemas mais frequentes e relevantes vinculados ao conteúdo e a serem enfrentados na vida, com regras construídas coletivamente e bem compartilhadas.
4) Prever duplas operativas, estabelecendo estratégias solidárias de compartilhar saberes para a formulação de respostas às questões objetivas propostas.
5) Prever momentos individuais, onde o estudante é responsável por seu aprendizado, com meta específica para esse momento (a resolução individual de um problema ou a elaboração de um texto propositivo ou sobre sua biografia) o que inclui a organização de seu tempo e a busca de oportunidades para aprender, prevendo-se, inclusive, constante avaliação em relação ao seu conhecimento cognitivo e ao desenvolvimento de novas habilidades.

Sobre as metodologias ativas, é bom elaborar as perguntas a partir de Freire (2006). Como um modelo de ensino que valoriza o diálogo e desmistifica a realidade, a socioeducação precisa objetivar a transformação social por meio da OTP problematizadora e crítica. Assim, pergunta-se:

Há apresentação de questões e problematização com espaço e tempo para os alunos discutirem e registrarem sistematicamente suas reflexões? Há discussão e mediação dos conflitos que surgem? Há centralidade na realidade dos adolescentes, seus temas e suas questões? Há estímulo ao reconhecimento dos problemas do contexto (tanto interno quanto externo), potencializando experiências capazes de propiciar aos adolescentes intervirem e

promoverem as transformações necessárias para sua educação? O adolescente é protagonista no processo de construção de seu conhecimento?

E ainda mais: O adolescente é responsável pela sua trajetória e pelo alcance de seus objetivos? Há proposta de projetos de trabalho? Há oitiva sobre os recursos motivacionais dos adolescentes na elaboração de seu PIA? Há espaço pedagógico para socialização do estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade? Há utilização de linguagem de aproximação, linguagem informacional e não controladora? Há respeito e paciência com o ritmo de aprendizagem dos adolescentes? Há acolhimento dos pensamentos, sentimentos e ações dos adolescentes, assim como apoio ao seu desenvolvimento motivacional? Há envolvimento pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade na execução dos projetos propostos?

Essas perguntas não podem ser respondidas em salas de aula convencionais e nem exclusivamente com a estrutura de aula expositiva características do ensino tradicional. A sala de aula precisa tornar-se espaço de afetos. Para Cortella (2000) a aula necessita de confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado, precisa caracterizar-se como espaço e lugar de relações afetivas, sem negar sua dimensão de confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e sabores e sim, buscando conciliá-las e resolvê-las. Precisa ser, sobretudo espaço humano, de ser junto, e ser junto implica um custo sensível.

O processo de aprendizagem para estudar e solucionar os problemas propostos exige trabalho em grupo, com papeis diferençados aos estudantes, de modo que se exerçam as diferentes funções.

> Os grupos áulicos são grupos organizados para o trabalho em aula a partir da escolha dos próprios alunos, os quais elegem com quem gostariam de trabalhar/estudar por algum tempo.

O grupo áulico desenvolve suas atividades obedecendo a uma dinâmica própria, que pode seguir os 7 passos da aprendizagem baseada em problemas recomendados por Toledo et al (2010):

1) Ler atentamente o problema e esclarecer os termos desconhecidos;
2) Identificar as questões (problemas) propostas pelo enunciado;
3) Oferecer explicações para estas questões, com base no conhecimento prévio que o grupo possua sobre o assunto (formulação de hipóteses);
4) Resumir estas explicações;
5) Estabelecer objetivos de aprendizado que levem o aluno à comprovação, ao aprofundamento e à complementação das explicações;
6) Realizar estudo individual, respeitando os objetivos estabelecidos;
7) Rediscutir no grupo áulico os avanços de conhecimento obtidos pelo grupo.

Em relação à organização do tempo e do espaço da socioeducação, quanto tempo se reserva para pensar cada Plano Individual de Atendimento (PIA)? Quanto tempo se reserva para, coletivamente, discutir o PIA e o PPP da Escola ou Unidade? Como é organizado o espaço escolar? Qual o espaço que a escola reserva aos pais dos adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas?

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

Na escola em que você trabalha os professores participam da construção e avaliação do Plano Individual de Atendimento (PIA) dos adolescentes em medidas socioeducativas? Se não participa, procure saber como você poderia participar, colaborando no que diz respeito à dimensão da escolarização na trajetória dos adolescentes. Se você já participa, faça uma avaliação dessa participação e aponte elementos que podem ser aprimorados.

As atividades previstas no PIA devem ser desenvolvidas em grupo e por meio de acompanhamento individual por um profissional de referência, que pode ser um assistente social, um psicólogo, um pedagogo ou um professor. A unidade deve também realizar os encaminhamentos necessários ao restabelecimento das condições de desenvolvimento saudável do adolescente. Essa é uma tarefa complexa, mas extremamente importante, pois as pesquisas realizadas sobre a socioeducação são unânimes em reafirmar que a vulnerabilidade histórica da juventude em situação de pobreza, discriminada e marginalizada, frequentemente a associa à criminalidade.

A falta de acesso dessa população a bens, serviços, cultura e lazer deixa esse grupo à mercê da força de vontade individual para superar os entraves impostos pela organização social a sua participação efetiva.

> Em muitos casos, é da fragilidade e das mazelas sociais que surge a infração como alternativa para inserção na sociedade (...) A participação de adolescentes em atos infracionais está presente em todas as classes sociais, mas principalmente nas mais desfavorecidas, nas quais as políticas sociais são insuficientes para suprir as necessidades das famílias (CODEPLAN, 2013, p.28 e 31).

A organização do trabalho pedagógico na socioeducação precisa considerar o enfraquecimento de laços, o histórico de rompimentos, sofrimentos e privações, de forma a assegurar, no espaço áulico, o diálogo e pertencimento desses adolescentes. Certas intervenções didáticas podem melhorar habilidades cognitivas e não cognitivas, valorizar valores como

cooperação, solidariedade e a importância de frequentar a escola. Encorajar os adolescentes a escreverem e reescreverem suas biografias, vivenciar valores éticos e a justiça restaurativa[3] são um bom começo de reorganizar o trabalho pedagógico a partir da EDH.

Para Telma Vinha (2011) há algumas orientações básicas. A primeira é ver os conflitos como naturais e presentes na relação educativa. Diante de um conflito, o professor deve manter-se calmo e procurar sempre controlar suas reações, evitando a impulsividade. Outro passo importante é reconhecer que os conflitos pertencem aos envolvidos, agir sem tomar partido é fundamental, mas também reconhecer que, por vezes, não há uma resolução imediata. Para a autora, o professor mediador interfere descrevendo o problema e incentivando os alunos a falar sobre seus sentimentos e atos. É fundamental acreditar na capacidade dos alunos de solucionar os conflitos que protagonizam. Uma boa solução deve incidir sobre as causas e respeitar os princípios. Partiremos dessas questões iniciais, mas apontamentos mais práticos[4] serão fornecidos no próximo eixo.

PARA SABER MAIS

Redorta (2004) propõe a seguinte tipologia de conflitos:

TIPOS DE CONFLITOS	O CONFLITO OCORRE QUANDO
De recursos escassos	Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos.
De poder	Disputamos porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
De autoestima	Disputamos porque meu orgulho pessoal se sente ferido.
De valores	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De estrutura	Disputamos por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além minha possibilidade pessoal.de
De identidade	Disputamos porque o problema afeta minha maneira intima de ser o que sou.

[3] Segundo Resolução 2002/12 da ONU – as práticas restaurativas caracterizam-se pelo processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados, participam ativamente na resolução das questões oriundas, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária e círculos decisórios.

[4] Deve-se assegurar espaço para expressar sentimentos e pensamentos, com consideração e respeito por si próprio, pelo outro e reconhecer o dano causado. Perguntas do tipo: O que aconteceu? Quem foi afetado ou sofreu algum dano? Como se pode dar uma oportunidade aos envolvidos de repararem o dano e colocarem as coisas em ordem? São um bom começo.

De norma	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De expectativas	Disputamos porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro.
De inadaptação	Disputamos porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo.
De informação	Disputamos por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada.
De interesses	Disputamos porque meus interesses ou desejos são contrários aos do outro.
De atribuição	Disputamos porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação.
De relações pessoais	Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoas.
De inibição	Disputamos porque claramente a solução do problema depende do outro.
De legitimação	Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBALET, J. M. Políticas de bienestar: um estúdio sobre los derechos sociales. Madrid: Tecnos, 1998.

BOAVENTURA SANTOS. Para uma concepção multicultural de direitos humanos. Contexto Internacional, v. 23, nº 1, pp. 7-34, 2001.

CNE. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasil, 2011. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8830&Itemid=.

CNE. Parecer CNE/CP nº 8/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid.

CODEPLAN. Perfil e percepção social dos adolescentes em medidas socioeducativas do Distrito Federal. Brasília: GDF, 2013. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/

images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/2014/ESTUDOS/Perfil%20e%20percep%C3%A7%C3%A3o%20social%20dos%20adolescentes%20em%20medida%20socioeducativa%20no%20Distrito%20Federal_comapendice.pdf

CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

DOZ COSTA, F. S. Pobreza e direitos humanos: da mera retórica às obrigações jurídicas - um estudo crítico sobre diferentes modelos conceituais. Revista Internacional de Direitos Humanos, ano 5, nº 9, São Paulo, 2008.

DUARTE, N. Política Social: um estudo sobre educação e pobreza. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2012. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10909/1/2012_NataliadeSouzaDuarte.pdf

FERRER, J. G.; FERRANDIS, E. Ideologia y política social. In: BRACHO, C. A.; FERRER, J. G. Política social. Madrid: McGraw-Hill, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

MARX, K. Sobre a questão judaica. Coleção Marx e Engels. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. 4ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2005.

REDORTA, J. Cómo analizar los conflictos: la tipologia de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Edicones Paidós Ibérica, 2004.

TOLEDO JÚNIOR, A. C. C.; IBIAPINA, C. C.; LOPES, S. C. F.; RODRIGUES, A. C. P.; SOARES, S. M. S. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. Rev Méd Minas Gerais, v. 18, nº 2, p. 123-131, 2008.

VINHA, T. O Conflito Essencial. Entrevista. 2011. Disponível em: < http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/141/artigo234510-1.asp>. Acesso em 04 abr. 2014.

MÓDULO 4
A Prática Pedagógica e os Direitos Humanos: Participação e Corresponsabilidade na Práxis Docente

Natália de Souza Duarte
Camila Rosa Fernandes de Souza

Neste Módulo vamos abordar a prática pedagógica em DH e algumas estratégias como participação, autonomia e corresponsabilidade na práxis docente. A importância desse conteúdo está em sua possibilidade de instrumentalizar o trabalho pedagógico na socioeducação de forma a reorganizá-lo a partir da cultura dos Direitos Humanos.

Destaca-se a socialização de algumas estratégias para esse espaço educativo, com o público de adolescentes autores de ato infracional, de forma a apoiar os educadores para uma docência comprometida com a ampliação da escolaridade desse público e a construção de novos projetos de vida.

A seguir, os objetivos de aprendizagem do módulo são:

- Analisar criticamente a discriminação e descompromisso;
- Apresentar estratégias pedagógicas participativas e democráticas na Socioeducação;
- Inventariar o ambiente educacional favorável às práticas dialógicas e metodologias ativas;
- Analisar os Desafios da docência na socioeducação.

Você já sabe que: o direito à educação precisa, por força de justiça social e da Constituição Federal, assegurar a todos e todas, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

1. O ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO

Como assegurar o cumprimento do direito à educação do adolescente autor de ato infracional? Por muito tempo a resposta uníssona a essa questão foi: assegurando vagas nas escolas!

Infelizmente, essa resposta não deu conta de garantir o direito inalienável da educação. Especialmente a esses adolescentes. Aliás, as pesquisas mais recentes (CNJ, 2012; CODEPLAN, 2013) demonstram que mais da metade já estava evadido da escola no momento da infração. Pode-se dizer que a exclusão que acontecia fora da escola, hoje acontece no interior da própria escola (Freitas, 2002). Antes havia o não acesso à escola, hoje, mesmo presente nas escolas, mesmo com a instituição da socioeducação, alguns grupos específicos não conseguem assegurar o seu direito à educação, porque o acesso à escola não tem significado acesso à cultura letrada e nem à escolaridade.

Um exemplo muito contundente dessa exclusão é o próprio público da socioeducação. A última pesquisa nacional sobre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (CNJ, 2012) reiterou o seguinte perfil: são adolescentes pobres, com famílias monoparentais (criados apenas pelas mães ou pelas avós), em situação de defasagem escolar e de evasão escolar (43% estava evadido da escola à época do delito) e envolvidos com drogas. Cometeram, em sua maioria (52%), infrações contra o patrimônio como furto e roubo.

A mesma pesquisa revelou que cerca de 60% dos 1.890 adolescentes entrevistados tinham entre 15 e 17 anos e que mais da metade deles não frequentava a escola antes de ingressar na unidade - a maioria dos adolescentes infratores parou de estudar aos 14 anos, geralmente na quinta ou sexta série. Mais sério ainda, 8% deles não estão alfabetizados (se a unidade de internação for no Nordeste, serão 20% os analfabetos).

Alguns desses adolescentes já são pais/mães (14%) e apenas 38% deles foram criados pela mãe e o pai. Sete em cada 10 são usuários de drogas (80,3% no caso do Centro-Oeste) – maconha, cocaína e crack. E quase metade dos adolescentes em cumprimento de internação (43%) é reincidente, sendo que a segunda internação é, na maioria das vezes, por infração de maior gravidade.

Estamos diante de um perfil de múltiplas vulnerabilidades que dirigem à política educacional uma questão: antes de ingressar no sistema de atendimento socioeducativo, esse público já não estava na escola, por quê?

As políticas públicas neoliberais, no intuito de reduzir custos econômicos, sociais e políticos, transformaram as formas tradicionais de exclusão objetivas (não acesso à escola, repetência e evasão) em exclusão subjetiva (autoexclusão, exclusão entre ciclos, trilhas de progressão diferenciadas). Entretanto não alteraram, na essência, a seletividade já conhecida da escola. Com um novo fenômeno cruel: a tendência muito forte de fazer recair a responsabilidade da exclusão sobre o próprio excluído e sobre os atores dessa instituição – aluno e professor. Contudo, é importante entender o fracasso escolar como multideterminado e como fracasso da política social, sem culpados!

Freitas (2002) analisa o fracasso escolar como fruto de três fenômenos distintos: conversão da exclusão objetiva em exclusão subjetiva, no interior da escola, por meio da organização do trabalho pedagógico realizado; utilização da avaliação informal para a constituição

de trilhas de progressão continuada diferenciadas; e desresponsabilização das instituições escolares (inclusive da socioeducação) em relação a grupos específicos.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Professor (a), você deve estar identificando que esse tema do fracasso escolar já foi tratado em Eixos Temáticos anteriores, não é mesmo? Isso porque o tema do fracasso é histórico e permeia fortemente a realidade escolar brasileira; justamente por isso é preciso ter muita clareza dos seus múltiplos determinantes.

Se temos reiterado que o fracasso escolar é um fenômeno multideterminado, quais são, na sua análise, os principais fatores envolvidos na construção social do fracasso escolar? Indique tantos fatores quantos você conseguir identificar.

Mas, além disso, procure identificar quais fatores podem contribuir para modificar e reverter esse quadro de insucesso. Vamos lá? Bom trabalho!

"Quanto mais pesa sobre a criança ou sobre o jovem a imagem da trajetória pré-concebida mais facilmente os 'índices de fracasso' são acionados como 'componente de prova' da incompatibilidade previsível entre 'os que fracassam' e os signos de sucesso" (Freitas & Silva, 2006, p. 17).

A exclusão é o modo ativo do preconceito e da discriminação. Para Allport (1979), a distinção é a própria discriminação feita em detrimento de alguma pessoa ou grupo, assim como a segregação, são formas de discriminação institucionalizada, que podem ser impostas por lei ou costume. Assim, a exclusão se caracteriza como o resultado e o fruto do preconceito, se estabelecendo como a ação hostil e negativa em relação ao outro, criando uma relação em que não se reconhece o outro como um ser inteiro, único, surpreendente.

A partir do preconceito, reduzem-se certos grupos a um isso ou a uma coisa. Substitui-se à relação Eu-Tu por uma relação Eu-isso (Buber, 2001). Essa ilustração foi desenvolvida por Martin Buber (2001) quando evidenciou que não há existência sem comunicação e diálogo, assim como objetos não existem sem a interação, a experiência. Para esse autor, as palavras-princípio Eu-Tu implicam em relação, enquanto as palavras-princípio Eu-Isso implicam em experiência. Essas duas dimensões consubstanciam a filosofia do diálogo que, segundo Buber, abarca a existência.

A relação Eu-Tu implica diálogo, reconhecimento, valorização e respeito com o estudante. Há um enamoramento que suscita relação e afeto. Já a relação Eu-Isso atribui a grupos e estudantes qualidades e valores negativos "ocorrendo a transmutação do "Tu" em um conceito, um rótulo, uma coisa" (Cavalcante, 2004, p. 67), "o preconceito é, por definição, o já sabido pelo eu, um saber independente de qualquer escuta interpessoal" (Cavalcante, 2004,

p. 69). A relação Eu-Tu implica em uma atitude desresponsabilizadora e, portanto, incompatível com os fundamentos da vida ética, do aprendizado, do exercício de virtudes a ela vinculados e, no nosso caso, da docência na socioeducação, em compromisso e responsabilidade.

Sob o fundamento da discriminação, o professor estabelece uma relação com uma "coisa" que é o aluno, que ele estranha, desconhece, não respeita valores, nem sua cultura, nem sua estética e, principalmente, seu comportamento em sala de aula (Eu-Isso), ao oposto da relação professor-aluno a partir da beleza e afeto do encontro entre dois sujeitos que se respeitam (Eu-Tu). Daí a desresponsabilização com o aluno.

Vale uma reflexão: como são as formas de relacionamento entre professores e alunos em sua escola? Você consegue reconhecer uma relação Eu-Tu ou Eu-isso? Há empatia, compromisso e afeto nas relações com os adolescentes ou atribui-se a esses os estigmas tão veiculados no senso-comum (marginais, agressores, bandidos...)?

PARA SABER MAIS

Para Buber (2001), as relações interpessoais se estabelecem a partir de dois princípios opostos:

Eu-Tu – onde dialogamos e nos responsabilizamos por outro que reconheço como sujeito de direitos, inteiro e legítimo, que respeito e por quem me interesso ética e afetivamente.

Eu-isso - onde não há o diálogo por que há o pré-conceito, o já sabido. No caso dos adolescentes em conflito com a lei, um adolescente criminoso, perigoso, deletério à sociedade, que não é sujeito de direitos e, assim, me desresponsabilizo dele.

A inclusão praticada pelo professor da socioeducação é um ato de justiça, regido pelo princípio dialógico que implica em abertura, reconhecimento e valorização do outro. E nisso os educadores têm um papel insubstituível, mais do que os prédios, as tecnologias e os materiais didáticos. O ato de acolhimento ao outro é pessoal e intransferível.

A Declaração da Ilha do Fundão (2005), nesse ponto, é esplêndida. Resgata a responsabilidade do sujeito (no caso, você professor da socioeducação) no acolhimento ao próximo quando afirma que "a inclusão social é um ato de responsabilidade pessoal, fundamentado na afirmação da irredutibilidade da pessoa e orientado para a preservação da alteridade". A declaração traz um conjunto de oito proposições para enfrentar o preconceito. Destacam-se aqui as seguintes: Proposição 1: a inclusão social afirma-se no campo da ética. Proposição 2: A inclusão social é um ato de justiça. Proposição 6: o preconceito é um modo de desresponsabilização pessoal que serve como barreira para o ato relacional

inclusivo e afirmativo da irredutibilidade da pessoa. A resposta ao apelo do outro é pessoal e, portanto, intransferível.

Outro conceito que pode ajudar no entendimento da desresponsabilização é a invisibilidade elaborada por Boaventura Santos (2001), muito aprofundada por Costa (2004, 2008). Para Boaventura Santos (2001), diante de alguns grupos aciona-se uma política de invisibilidade que distorce e cega frente à realidade.

Esse conceito é muito utilizado na literatura sobre raça e etnia, mas também é adequado à socioeducação. É por meio da invisibilidade desses estudantes que a escola acaba adotando práticas que os rotulam e estigmatizam como perigosos, indisciplinados, lentos, defasados, atrasados... O conflito com a lei é transformado em atributos e impressões que coisificam o adolescente em situação de conflito com a lei (e sua família). Hoje, luta-se pela implantação de uma política de visibilidade do negro, do índio, dos homoafetivos, como instrumentos legais complementares e necessários à garantia do direito à educação, capazes de requalificá-la. O mesmo deve ser feito em relação à socioeducação - o SINASE é o exemplo disso -, com a necessária sensibilização do professor que atua junto a esse público.

Não obstante, não há aqui a culpabilização do professor, mas uma tentativa de resgate de uma importante dimensão de sua profissão. Sabemos que o cotidiano da socioeducação não tem oferecido ao professor condições de exercer a docência em seus princípios e fundamentos da EDH. Salas precarizadas, impossibilidade de relacionar-se com cada um em sua individualidade, sem saber de sua história - condição necessária para o encontro entre sujeitos. Turmas estigmatizadas, com uma dinâmica ainda muito fundamentada no dever, na ordem, na disciplina e na obediência, com jovens que vivenciam outra realidade, que esperam o diálogo e a experiência e não o moralismo prescritivo característico da dinâmica da sala de aula convencional que o excluiu. Afinal, é preciso destacar que quase 60% dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa/internação estavam evadidos da escola quando cometeram o ato infracional e 85% deles, a despeito de terem 17 anos em média, não haviam completado a 8ª série - sendo que 40% não haviam, sequer, concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental - 4ª série/5º ano do EF (CNJ, 2012).

Esses embates acabam por gerar um território tenso de disputas, onde o professor precisa se desgastar para a condução de uma aula fundada no silêncio e disciplina. Além disso, o professor não conta com outros espaços alternativos a não ser a sala de aula, onde só há cadeiras quebradas, quadro negro e giz. Não há à disposição do professor materiais didáticos dinâmicos e interativos. O professor não conta com recursos, o que leva a um cotidiano monótono e estafante, de aula atrás de aula, sem tempo, materiais ou espaço para estudo e planejamento coletivo do Plano Individual de Atendimento (PIA) - o que não permite ao professor qualquer contratempo sem prejudicar o funcionamento da aula. Dele é esperada presença pontual e infalível em 200 dias úteis por ano, no mesmo horário, sem nenhuma mobilidade ou perspectiva de carreira - seus dias são assim, ano após ano. Essa realidade pode tornar a do-

cência um exercício profissional árduo, tanto que o abandono do professor da socioeducação e a precariedade da unidade de internação acabam por constituir um ambiente desgastante para o adolescente e professor, gerando doenças, desânimo, sofrimento e síndrome de Bournout (Codo & Vazques-Menezes, 1999).

Esse contexto já foi analisado por Freire (1996). Mesmo reconhecendo o processo educativo e sua reprodução, abordando temáticas como a crise escolar, a origem da escola atual, o seu funcionamento, as desigualdades sócio-culturais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e a origem dos problemas que permeiam o sistema educacional, Freire não é pessimista. Freire (1996) sinaliza que o sistema educativo nem sempre corresponde às necessidades dos alunos e alunas, especialmente os pobres. Assim, condena as mentalidades fatalistas que se conformam com a ideologia imobilizante de que a realidade é assim mesmo.

Para Freire (1996), educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um "ensinar a pensar certo" por quem fala com a força do testemunho e a corporeidade do exemplo (Freire, 1996). É um ato dialógico e de modo algum fruto de mentes "burocratizadas". Ensinar é algo de profundo e dinâmico em que a solidariedade social e política são estratégias para se evitar um ensino reprodutivista, elitista e autoritário. Educar não é transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho de vida. Exige a consciência do inacabado porque a "História em que me faço com os outros (...) é um tempo de possibilidades e não de determinismo" (Freire, 1996, p.58). O que está em jogo é a possibilidade de um novo projeto de vida para esses adolescentes.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Professor (a), diante deste cenário complexo e desafiador que se tem entre a escolarização e a socioeducação, fazemos clara opção pela possibilidade de superação das adversidades, pelo enfrentamento consciente dos preconceitos, pela luta contra discriminações e estigmatizações que pouco favorecem o desenvolvimento das potencialidades humanas. Nessa direção, destacamos o papel de cada um de nós, individual e coletivamente, como atores de transformação! E você, o que pensa a esse respeito? É possível, ou não, superar a funcionalidade reprodutivista da escola e apontar para a sua transformação?

Assim, utilizando a perspectiva da contradição, o autor anuncia a possibilidade de ruptura da reprodutividade. É isso mesmo, professor (a). Assim como Paulo Freire, destacamos o seu papel fundamental e a importância de se perceberem como atores de transformação, capazes de acolher aqueles que a escola convencional e a sociedade rejeitaram. Freire não desmerece a importância da luta por condições necessárias ao bom funcionamento da

escola, por isso mesmo sempre se refere ao ato de educar como um ato político, em que a luta por melhores condições para a escola tem que ser realizada, não só por seus atores, mas por toda a sociedade.

Essa perspectiva da contradição exige superar a funcionalidade reprodutivista da escola e apontar para a sua superação. Uma compreensão que escape da análise fácil que apontam culpados e desconsidera toda a conjuntura da política social da socioeducação.

> Incorporar a educação como direito social inalienável implica desconstruir a perspectiva ideológica que legitima o fracasso escolar como fruto de esforço e mérito pessoal e sentencia que esses adolescentes não os têm.

A qualidade da educação é multidimensional. Há consenso de que a qualidade educacional envolve, necessariamente, valorização dos profissionais da educação (inclusive, dos não docentes), investimento em tecnologia educacional e infraestrutura, investimento na qualidade e procedência dos conteúdos. Nesse sentido, é necessário intervir em todo o ciclo de políticas públicas educacionais.

2. PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E CORRESPONSABILIDADE NA PRÁXIS DOCENTE

A socioeducação precisa comprometer-se com um processo de reconstrução (por vezes, construção mesmo) de projetos de vida reais e possíveis de serem realizados, que alterem suas rotas de vida, permitindo novas possibilidades que desvinculem os adolescentes da prática de atos infracionais.

O adolescente que comete ato infracional, via de regra, acredita ter encontrado uma solução para sua precariedade e impossibilidade de inserção digna no mundo do trabalho e resolve seus problemas por meio de atos infracionais (na maioria das vezes, contra o patrimônio). Um novo projeto de vida exige da Socioeducação a organização de um trabalho pedagógico que lhe dê suporte para que descubra novas possibilidades de existir e de encontrar um novo caminho.

O Estado, de fato, deve responsabilizar-se pela garantia e acesso aos direitos humanos fundamentais, como condição para o desenvolvimento integral deste cidadão em condições de ser, pensar, conviver e produzir de maneira crítica, responsável e participativa na sociedade.

Costa (2006) propõe os seguintes pressupostos para a prática pedagógica na socioeducação:

- o espaço para a prática de convivência;
- vinculação afetiva;

- o significado histórico-social do aprendizado;
- o desenvolvimento integral do adolescente.

Para a socioeducação, o trabalho em grupo, a partir da pedagogia de projetos, é uma excelente opção (que será melhor aprofundada no próximo Eixo). A convivência em grupos áulicos em que a condução pedagógica assegure o diálogo, o compartilhar de tarefas, o trabalho em equipe garante o sentido e o respeito aos interesses coletivos. Como já proposto, o trabalho em grupos áulicos e em duplas operativas apoia a troca de experiências, por meio de uma interação dialógica contínua. Ao longo deste processo, o adolescente vai gradativamente descentrando-se do "eu" e construindo um significado para o "nós", a partir dos referenciais ético-pedagógicos que estão postos – respeito, igualdade, tolerância, justiça e paz.

A dimensão mais importante da socioeducação é a dimensão educativa. Para tanto é necessária uma organização, a fim de que os jovens se desenvolvam em suas múltiplas dimensões. Uma escola permeada pela escuta empática, que carregue em si curiosidade, cuidado, empatia, compaixão, com uma prática pedagógica organizada, professores comprometidos, que proporcionam condições para que o aluno apreenda a cultura historicamente produzida, colaborando com o seu desenvolvimento.

A escuta empática implica em espaços didáticos planejados para a fala e a escuta. Implica interação, substituição da estética e ética áulica organizada para o estudante "pensar em agir sem o outro, apesar do outro, sobre o outro" (Bittar, 2007, p. 327). Para a constituição de espaços de fala/escuta empática, as práticas pedagógicas precisam privilegiar estruturas áulicas que considerem e propiciem o interagir com o outro. "A condição dialogal da educação é um pressuposto para que o outro seja visto já em sala de aula, já nas práticas educativas, já na inserção do estudo aplicado, já nas formas pelas quais as dinâmicas pedagógicas privilegiem a interação e o diálogo" (Bittar, 2007, p. 327).

Vale, nesse ponto, relembrar Hernandez (1998) com as recomendações para a estruturação do trabalho pedagógico a partir de projetos. Para o autor, é necessário cumprir algumas etapas. A primeira consiste na escolha do tema. Este tema é escolhido em conjunto com os alunos, explicitando articulações curriculares sobre o tema do projeto. Essa etapa pode ser o estabelecimento de hipóteses e as possíveis perguntas que se devem responder no projeto. É imprescindível gerar um clima de envolvimento e de interesse sobre o tema do projeto, fazendo uma previsão dos recursos utilizados.

A segunda etapa implica em planejar o desenvolvimento do projeto e dentro deste planejamento devem-se analisar os conhecimentos prévios dos estudantes, quais são as hipóteses e referências de aprendizagem? Como estão desenvolvendo o projeto? Há crescimento em relação às propostas iniciais? Há novas relações com o tema do projeto?

Depois da escolha do tema, os alunos deverão realizar um roteiro de desenvolvimento. Os alunos irão buscar outras fontes de informações que complementam e ampliem

a proposta do projeto ensaiando procedimentos de classificação, representação, síntese e visualização, propor perguntas e estabelecer prioridades em relação aos conteúdos das informações.

A avaliação do que já foi feito no projeto apresenta como finalidade de se analisar a viabilidade do projeto, a recapitulação dos estudantes do que foi feito e o que foi aprendido.

A terceira etapa é de busca das Fontes de Informações. Nesta etapa se pesquisam as informações sobre o tema do projeto, fazendo uma organização dos conhecimentos compartilhando corresponsabilidades pela aprendizagem. As buscas das fontes de informações desenvolvem autonomia e responsabilidade pela aprendizagem.

Dentro das estratégias propostas no projeto de trabalho, deve-se perguntar: O que se aprendeu? O que se trabalhou no projeto? O que se pretende ensinar? Estes questionamentos possibilitam desenvolver situações concretas para desenvolvimento de um projeto. Quando há clareza do problema a pesquisa é mais fácil de se operacionalizar. Sinteticamente, podem-se seguir cinco passos:

1º Passo: Definição e reconhecimento do Problema ou uma necessidade sentida.

2º Passo: Definição e classificação do problema e seus principais elementos.

3º Passo: Formação de Hipótese ou de solução de problemas.

4º Passo: Definição e execução do Plano de Ação.

5º Passo: Relatório ou produto concreto do projeto.

A construção de um trabalho coletivo, em equipe, com significado, a partir da pedagogia de projetos pode ser, para alguns desses adolescentes, uma primeira experiência ativa e dialógica que não esteja fundada na violência. A própria convivência em grupo pode ser condutora de um processo de formação importante para que o adolescente concretize um novo papel social fundado no respeito, empatia, tolerância, práticas de comunicação, de análise e resolução de problemas, tomadas de decisões e formas de participação social (Costa, 2006).

O contrato pedagógico que vincula o adolescente da socioeducação à instituição educativa também pode servir de sustentação da ação socioeducativa. Os adolescentes autores de atos infracionais têm experiências pessoais de vínculos frágeis e instáveis com as pessoas e instituições com as quais teve contato em sua vida.

No entanto este desafio requer a construção de projetos concretos para o acompanhamento efetivo do adolescente. Isto é, exige o desenvolvimento de um processo que envolva o sujeito desde a acolhida ao Programa de Atendimento Socioeducativo à integração aos projetos e serviços locais.

Outra estratégia que pode ser utilizada é o círculo em torno de um Objeto de Fala. Em círculo, entrega-se um objeto com significado ou com simbologia especial para o grupo (celular, propaganda, tênis, uma foto de arma, moradia popular,...). O objeto é passado de

pessoa para pessoa em sentido horário, por exemplo, sem cruzar o círculo. Somente quem está segurando o objeto tem o direito de falar naquele momento. Todos receberão o objeto, mas têm o direito de passar a vez se não quiserem falar. Ninguém pode sentir-se pressionado para falar. É importante assegurar o tempo/espaço de fala para todos e regular o tempo para que ninguém fale demais. Dê a chance de todos falarem. É importante assegurar o respeito a tudo o que todos dizem, enfatizando suas expressões e gestos respeitosamente. O objeto de fala fomenta o ouvir com respeito e a reflexão.

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

Que tal organizar uma atividade e contemplar um círculo de fala, seguida de uma atividade de sistematização? Propomos uma situação problema inicial, mas você professor (a), está livre para criar a sua.

Escolha uma turma para a qual você leciona e faça a atividade de Objeto de fala apresentada nesse módulo. Caso você não esteja em sala de aula e não tenha a oportunidade de realizar essa atividade, faça-a em seu local de trabalho, com seus colegas de serviço.

Em círculo, entregue uma folha de papel branco enrolada com uma fita vermelha! Na folha deve estar impresso, em letra Monotype Corsiva, DIPLOMA DE ENSINO MÉDIO. Explique que esse é um diploma de ensino médio de um estudante da socioeducação em medida de internação. O diploma passará de mão em mão, em sentido horário, sem cruzar o círculo. Somente quem está segurando o diploma tem o direito de falar naquele momento. Todos receberão o diploma, mas têm o direito de passar a vez se não quiserem falar. Dê a chance a todos falarem. Assegure o silêncio e o respeito a tudo o que todos dizem, enfatizando com gestos respeitosos suas falas. Após o Diploma ter circulado em todas as mãos, em uma folha, peça aos estudantes (ou seus colegas de trabalho) que escrevam seus sentimentos na atividade sob o título: Quando eu terminar o Ensino Médio.

Ao final, descreva, em um parágrafo, como transcorreu a atividade.

Professor (a), essa atividade será retomada no Fórum de discussão.

Também o PIA deve ser explorado em sala de aula. Neste sentido, o Plano Individual de Atendimento - PIA pode ser definido como o plano de trabalho que dá instrumentalidade para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa (Costa, 2006). Ele é um instrumento organizador do trabalho junto a cada adolescente.

Conforme o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (CONANDA, 2006, p. 50), "a ação socioeducativa deve respeitar as fases de desenvolvimento integral do adolescente levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações, garantindo a particularização no seu acompanhamento".

Por meio do PIA é possível organizar os dados sobre o adolescente, sua família, grupos de pertencimento e/ou referência, dando início a um processo de compreensão desse adolescente quanto às suas necessidades, urgências de encaminhamentos, aptidões e competências, interesses, sentimentos e sonhos.

> De acordo com o SINASE, a elaboração do PIA se inicia na acolhida ao adolescente, quando este ingressa no programa de atendimento socioeducativo. E o Estudo de Caso é uma condição para sua construção, assim como, a participação ativa do adolescente.

Para tanto, devemos considerar e respeitar a diversidade cultural de cada adolescente seja pela faixa etária, questões étnico-raciais, gênero, orientação sexual, seja por necessidades especiais e desigualdades de classes. Ou seja, oferecer acompanhamento individualizado e considerar as diferenças, garantindo direitos iguais. Isso significa combinar autoestima, autonomia e responsabilidade, operando contra a segregação e favorecendo o protagonismo.

Contudo, para a execução do PIA, as instituições que executam a medida socioeducativa precisam estar conectadas e integradas em uma rede de serviços, programas e projetos por onde o adolescente pode transitar para realizar seus direitos de cidadania: moradia, alimentação, vestuário, transporte, educação (escolarização e profissionalização), saúde física, mental e bucal, segurança pessoal, lazer, cultura.

Estes projetos, programas e serviços são aqueles que no território de pertencimento do adolescente (município, distrito federal ou no bairro) referem-se aos vários sistemas que viabilizam as políticas públicas: Sistema de Educação (SE); Sistema de Saúde (SUS), Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e Sistema de Justiça e Segurança Pública.

A escolarização por ser um aspecto fundamental do processo de construção da biografia pessoal merece destaque, pois se configura, como visto em outros módulos, no rol dos direitos fundamentais. No caso da escola, o grande desafio do PIA é realizar a inclusão de cada adolescente em cumprimento de medida socioeducativa considerando as dificuldades da comunidade escolar e do próprio adolescente.

O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com frequência apresenta defasagem série/idade, provocada pela evasão, abandono ou repetência. E, ao retornar para a escola, por força da determinação judicial, o faz sem ter clareza do sentido que esse processo tem para seu presente e para o seu futuro. Ou seja, o adolescente afastado da vida escolar e com um conjunto de experiências que a prática infracional proporciona – por exemplo no acesso a bens materiais – em muitos casos vê o universo escolar e seus conteúdos distantes e sem sentido para a sua vida prática. Ao mesmo tempo, suas

experiências não são consideradas pelos programas escolares, cumprindo na maioria das vezes apenas as exigências legais. Com isso, esta abordagem tecnicista não contribui para a construção de um projeto de vida que facilite a reconexão deste adolescente com o ambiente da educação formal.

Além disso, o processo de retorno ou manutenção na escola implica, em alguns casos, condições prévias, a ser avaliado no momento da construção do PIA. Às vezes, é necessário, por exemplo, que o adolescente faça o tratamento de drogadição primeiro, para que possa, de fato, retornar para o processo escolar.

Outro aspecto relevante da práxis escolar é o ambiente expulsivo de muitas instituições que criam dificuldade desde a matrícula, chegando ao trato desigual destes adolescentes. Isso pode ser constatado pela frequente omissão por parte do adolescente de sua família sobre o cumprimento da medida quando buscam vagas na escola.

Portanto, as necessidades e demandas em relação à escolarização devem ser identificadas no processo de construção e execução do PIA, pois este é a ferramenta para o acompanhamento do progresso e dificuldades do adolescente no que se refere às metas e compromissos pactuados no cumprimento da medida.

O PIA precisa refletir as dificuldades reais de inserção do adolescente, por exemplo, na vida escolar. É um documento útil para problematizar e fornecer subsídios quanto à reformulação das atividades desenvolvidas junto aos adolescentes. Assim como, quanto às tramitações necessárias junto às políticas públicas responsáveis pela viabilização desses serviços e projetos.

Neste momento, é importante destacar o papel da equipe profissional (de referência) na organização de ações concretas que estimulem a entrada e a permanência do/a adolescente na escola, considerando que a escolarização pode proporcionar a diminuição das condições de vulnerabilidade do adolescente no presente e possibilita um modo de inserção social mais produtivo para si e para a comunidade que o cerca.

Assim, o foco do estudo de caso para construção e execução do PIA deve ser o próprio adolescente, a sua história, as suas características, os afetos e desafetos, os encontros e os desencontros, as rivalidades, os envolvimentos na prática de atos infracionais que marcaram sua vida. Todos esses aspectos se constituem no ponto de partida e no ponto de chegada das ações socioeducativas.

Porém, é importante considerar que o adolescente que cumpre a medida é, antes de tudo, um adolescente; com características próprias, com peculiaridades regionais e locais e uma biografia única. Portanto, o desafio colocado para os educadores, no exercício profissional com adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, passa desde a garantia das condições de sobrevivência (vida, saúde e alimentação), de desenvolvimento pessoal e social (educação, lazer, profissionalização e cultura) à integridade física, psicológica e moral (liberdade, dignidade, respeito e convivência familiar e comunitária).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLPORT, G. W. The Nature of Prejudice: 25th Anniversary Edition. New York: Basic Books, 1979.

BITTAR, E. C. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, R. M. G. et al (Orgs). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/19_cap_2_artigo_11.pdf

BOAVENTURA SANTOS. Para uma concepção multicultural de direitos humanos. Contexto Internacional, v. 23, nº 1, pp. 7-34, 2001.

BUBER, M. Eu e Tu. São Paulo: Centauro, 2001.

CAVALCANTE, A. V. O Preconceito da Deficiência no Processo de Inclusão Escolar. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

CNJ. Panorama Nacional: A execução das medidas socioeducativas. Brasília: CNJ, 2012

CODEPLAN. Perfil e percepção social dos adolescentes em medidas socioeducativas do Distrito Federal. GDF, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/2014/ESTUDOS/Perfil%20e%20percep%C3%A7%C3%A3o%20social%20dos%20adolescentes%20em%20medida%20socioeducativa%20no%20Distrito%20Federal_comapendice.pdf

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.), Educação: Carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 237-255.

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

COSTA, A. C. G. Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

COSTA, F. B. Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

COSTA, F. B. Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. Tese de doutorado: USP, 2008.

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

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. Educação e Sociedade, v. 23, nº 80, 2002, p. 299-325.

FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. F. Escolarização, trabalho e sociabilidade em "situação de risco": apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, M. C. (Org.). Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São. Paulo: Cortez, 2006.

HERNANDEZ, F. Transgressão e mudanças na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

EIXO VII

Promoção do Processo de Escolarização: Ideias e Ações

Módulo 1 - A escola e o trabalho em rede: construindo redes internas e explorando a rede de proteção social.

Módulo 2 - Organização do trabalho pedagógico: planejando o processo de escolarização na socioeducação.

Módulo 3 - Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: projetos, problemas e o lúdico.

Módulo 4 - Construção de práticas pedagógicas exitosas.

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a), estamos na reta final de nossa formação e contamos com sua participação e máximo empenho neste que é o último Eixo Temático do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Socioeducação. Vamos fechar esse processo de aprendizado com chave de ouro!

Depois do aprofundamento conceitual e das reflexões propostas ao longo deste percurso, os próximos quatro módulos visam contribuir com a articulação entre teoria e prática, que entendemos como um processo essencial à formação continuada.

Vamos tratar aqui de ideias e ações que potencializem a promoção do processo de escolarização. Instrumentos, estratégias e metodologias que ofereçam apoio à prática pedagógica, considerando as especificidades da docência no contexto socioeducativo.

O primeiro módulo vai tratar da "Escola e o Trabalho em Rede". Já estudamos em módulos anteriores o princípio da incompletude institucional do SINASE e vamos agora articulá-lo com a prática do trabalho em rede no atendimento socioeducativo. Vamos ver que a escola pode desempenhar papel central no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, mas que, para isso se efetivar, o trabalho em rede precisa ser melhor compreendido e fortalecido pelos atores escolares. E veremos que o melhor instrumento de garantia de um trabalho em rede fortalecido é o próprio Projeto Político Pedagógico da escola, quando construído com empenho de todos e legitimado pela comunidade escolar.

O segundo módulo vai tratar da "Organização do Trabalho Pedagógico", estratégia essencial para qualquer contexto de docência. Veremos a íntima relação necessária entre as diretrizes pedagógicas previstas para o SINASE, definidas no PPP e sistematizadas na organização do trabalho pedagógico. Vamos retomar os conceitos sociais e históricos que vimos ao longo do curso para esclarecer os objetivos da ação pedagógica no contexto socioeducativo.

O terceiro módulo dará continuidade à discussão da prática pedagógica, focando especialmente no papel das "Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem". Abordaremos a aprendizagem baseada em projetos e problemas, bem como o uso de atividades lúdicas para

a promoção da aprendizagem dos adolescentes. Para além de referências técnicas, o que se objetiva com este módulo é discutir acerca da importância da clareza conceitual do professor na opção por estratégias didáticas intencionalmente planejadas para determinados contextos e objetivos.

Por fim, concluímos o curso com o quarto módulo deste Eixo Temático que vai abordar a "Construção de Práticas Pedagógicas Exitosas". Em meio às estatísticas e relatos dos adolescentes que praticam ato infracional, que refletem os históricos de fracasso escolar da maioria dos jovens que cumprem medidas socioeducativas, propomos a você, professor(a), um olhar para o sucesso! A partir da corresponsabilização solidária entre os diferentes atores que compõe a rede SINASE podemos propor novas histórias de sucesso, de ressignificação de condutas infracionais e construção de projetos de vida com base em princípios éticos. Para a concretização dessa transformação social, cabe ao professor construir práticas pedagógicas que potencializem o sucesso escolar.

Então, vamos ao trabalho? Aproveite a última fase do curso para potencializar seu aprendizado ao máximo! Bons estudos!

MÓDULO 1

A Escola e o Trabalho em Rede: Construindo Redes Internas e Explorando a Rede de Proteção Social

Ana Clara Manhães Mendes

Neste módulo vamos refletir sobre um fenômeno que tem sido amplamente discutido e trazido a tona: o trabalho em rede. Afinal, qual é a importância de se trabalhar em rede? Qual é o papel da escola na articulação da rede de proteção social? E qual é a contribuição desse modelo de trabalho para o atendimento socioeducativo?

Para compreendermos a importância do trabalho em rede no contexto da escola e da socioeducação, devemos primeiramente definir o que é este modelo de relações em rede, ou melhor, compreender no que se baseia a estrutura organizacional que funciona com base no padrão de rede.

1. ESTRUTURA DO TRABALHO EM REDE

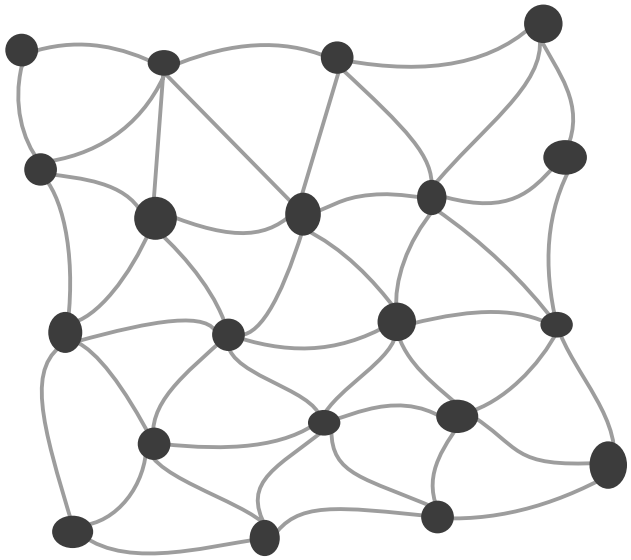
Atualmente muito tem sido dito sobre as redes sociais. Um modelo de interação que, com o desenvolvimento da tecnologia e ampliação do acesso a espaços virtuais, tem transformado a interação e a comunicação em todo o mundo. Provavelmente você participa de diferentes redes sociais, sejam elas presenciais ou no campo virtual.

Se você pensar no seu dia-a-dia verá como você faz parte de um conjunto de redes. Tem a rede que você constrói na sua vida profissional: colegas, alunos, pais de alunos, o porteiro, a servente da escola, o cobrador do ônibus. Sua rede de afetos: seus pais, filhos, esposa ou esposo, amigos, as pessoas que você ama. A rede que você estabelece para abastecer sua casa: o ajudante do mercado, a moça do caixa, o empacotador, etc. De maneira geral, todas as suas atividades dão origem a redes de relações, redes espontâneas que derivam da sociabilidade humana.

Nas redes sociais você pode observar como as informações são geradas por qualquer um dos participantes da rede e podem se espalhar tão rápido quanto for o interesse dos elos da rede em transmitir essa informação. Não existem fluxos pré-determinados nem hierarquias que limitem a interações ou geração de informações.

Então, que tal pensarmos um pouco nessa estrutura de relações? As organizações em redes têm sido utilizadas em diversos contextos de relações entre pessoas e instituições. Eventualmente escutamos falar de redes de proteção social, redes comunitárias e, até mesmo, redes de empreendimentos que colaboram mutuamente para o alcance de um objetivo compartilhado. Mas, afinal, o que é uma rede?

Vamos começar a partir do objeto que inspira a analogia, ou seja a própria rede:



Observe a figura de uma rede. Sua estrutura é constituída por linhas que se cruzam formando um ponto de encontro que, por sua vez, vai se cruzar com outras linhas, as quais se encontram em outro ponto com outras linhas, e assim por diante.

> Quando falamos de organizações e pessoas que se articulam em rede estamos dizendo que as relações internas do seu sistema de relações, dos elementos que as formam, se dão como numa rede, a partir de conexões, ponto a ponto, entre as pessoas e instituições. (Amaral, s/d, p. 2)

De forma geral, o trabalho em rede pode ser definido como um modelo de atuação e organização de uma estrutura social em que os diferentes atores trabalham em prol de um objetivo comum. Entre os participantes, existe uma multiplicidade de geradores e fluxos de informações, sem uma hierarquia que limite suas interações.

Então, quando falamos de trabalho em rede, estamos definindo um padrão organizacional de um sistema de relações entre pessoas e/ou instituições que atuam no seu contexto a partir de uma determinada estrutura, a qual pode ser metaforicamente comparada a uma rede. Isso porque os atores que compõe esse modelo de sistema possuem um padrão de troca

de informações, conhecimento e divisão de responsabilidades se dá por meio de conexões diretas entre os diversos pontos de convergência da rede.

Contudo, o modelo de atuação em rede permanece um desafio da atualidade e vem sendo vencido aos poucos por aqueles que buscam inovar nas relações de trabalho e produção. Mas qual seria o grande desafio desse padrão organizacional? Na verdade, para o estabelecimento do modelo de trabalho em rede é preciso que se quebre uma cultura que ainda permanece bastante arraigada nos diversos espaços institucionais: a estrutura organizacional classificada como burocrática.

Até meados do século XX, a organização burocrática permaneceu como padrão incontestável de estrutura organizacional. Esse modelo tem como base a elevada diferenciação vertical e horizontal, a partir de estruturas rígidas e uma hierarquia bem definida. (Loiola et al., 2004). A figura abaixo ilustra um modelo básico da estrutura organizacional burocrática.



Esse modelo é marcado por definições bem estabelecidas de fluxo de informações e hierarquias que limitam a geração de ideias e atividades. Normalmente, há uma esfera que dirige a organização e detém o poder das ações dos demais setores. A gerência intermediária, com base nos direcionamentos que recebe da direção, elabora a forma de operacionalizar as ideias da direção. A esfera de base atua conforme lhe é estabelecido e demandado.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Você consegue identificar esse modelo estrutural no seu contexto de trabalho?

Experimente desenhar o organograma[1] da sua unidade escolar, do órgão gestor da Educação no seu município e no seu estado.

Quais as características estruturais você identifica na organização dessas instituições?

[1] Representação gráfica da estrutura de uma organização, empresa, etc., mostrando a hierarquia e as relações entre as suas unidades.

Dentro das organizações classificadas como burocráticas cabem diversificações com arranjos que se configuram como mais ou menos verticais ou centralizados, buscando outras possibilidades de divisão de poder e tarefas. Contudo, apesar das diversificações mais recentes, a estrutura burocrática ainda influencia os organogramas das instituições atuais, havendo a necessidade de uma mudança paradigmática consciente dos membros de uma organização que buscam a constituição de uma nova maneira de se estruturar.

O arranjo em rede, modelo que estamos buscando compreender aqui, aparece na história como um tipo de estrutura pós-burocrática. Essa classificação é dada aos modelos de organização que apresentam uma estrutura hierárquica mais horizontalizada, estimulando o empoderamento dos atores organizacionais e enfatizando suas competências (Loiola et al., 2004).

No caso das redes, o que se busca de fato é a descentralização, ou seja, a dissolução dos pontos de poder que centralizam uma determinada esfera de trabalho, de forma que o poder seja realmente distribuído entre todos os seus elos.

Assim, o padrão de organização em rede pode ser definido por um sistema que é aberto aos fluxos de informações internas e externas, os quais são multidirecionais e podem se originar em diversos pontos do sistema. É um conjunto de elementos autônomos que funcionam de forma interdependente para o cumprimento dos objetivos do sistema.

Então, o que efetivamente diferencia a estrutura do trabalho em rede é justamente o padrão de relacionamento entre os pontos condutores, a possibilidade de um fluxo de informações, conhecimentos, técnicas e ações sem a necessidade de uma organização hierárquica de poderes que se sobrepõe entre si. É o vínculo entre seus elementos que sustenta o funcionamento da rede.

Portanto, a construção de uma rede exige o desenvolvimento de parcerias com base na valorização e respeito aos participantes, aceitando as diferenças, incluindo e partilhando conhecimentos de forma a reconhecer as especificidades de cada um. A confiança é fundamental na construção de vínculos entre os agentes da rede, mantendo o sistema equilibrado e flexível.

A partir da definição do que é a organização do trabalho em rede, vamos agora compreender a importância dessa estrutura no sistema socioeducativo e o valor da participação ativa da escola na articulação da rede de proteção social e garantia de direitos da criança e adolescente.

2. A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE REDES

Você deve estar lembrado (a) do que estudamos sobre o princípio de incompletude institucional que norteia o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Vimos que o atendimento do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, conforme

previsto no ECA, deve ser desenvolvido por um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, de maneira que a política de execução da medida não se distancie das demais políticas públicas de atenção à infância e adolescência.

Assim, o atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e a sua inserção no Sistema de Garantia de Direitos dependerá, inevitavelmente, de uma articulação intersetorial, ou seja, de um sistema de trabalho em rede. Você já havia pensado nisso antes?

A partir dessa premissa, a gestão do atendimento socioeducativo deve se basear na construção de novos paradigmas de estrutura organizacional, de forma a articular os diversos setores de atenção ao adolescente para a construção de um sistema integrado. Como você deve imaginar, a escola não pode estar de fora desse sistema.

Podemos, inclusive, afirmar que a política educacional é essencial no atendimento e garantia de direitos à infância e adolescência, colocando a escola em um espaço privilegiado de promoção do trabalho em rede, conforme vem sendo destacado por diversos autores da área.

> O trabalho em rede tem o potencial de fortalecer sujeitos e ações na perspectiva da garantia de direitos. Na busca de indicativos para o trabalho em rede, entendemos a escola como um espaço estratégico na efetivação da rede de proteção de direitos de crianças e adolescentes para a superação das violências. (Eyng, D'Almeida & Pacievitch, 2013, p. 1)

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente (SGDCA) encontra no espaço escolar um elo entre os diversos setores de atenção a seu público alvo. Você já reparou que grande parte das crianças e adolescentes de uma determinada comunidade pode ser encontrada nas escolas da vizinhança?

Principalmente nos locais em que a maior parte da população conta com a rede pública de ensino, fica ainda mais nítida a centralidade da escola no SGDCA. Talvez essa seja uma realidade comum à que você vive na sua comunidade ou, pelo menos, conhece alguns exemplos na sua região, não é mesmo?

Lugares assim costumam contar com a escola como principal aliada na identificação de situações de vulnerabilidade, risco e violação de direitos. Por exemplo, se um aluno falta a aula ou está apresentando um rendimento muito inferior ao de costume, ou ainda, se seu comportamento sofre algum tipo de mudança sem aparente justificativa, podem ser pistas de alguma desorganização familiar, escolar ou comunitária que o aluno está vivenciando.

Talvez você conheça de perto situações como essas exemplificadas. Sabe que nem sempre elas são indícios de violações de direitos, mas também deve conhecer alguns exemplos nos quais, infelizmente, foi preciso acionar a rede para a proteção de um adolescente, não é mesmo? Assim, a participação ativa da escola na rede social é fundamental para a

garantia do sucesso do atendimento à adolescência. Os profissionais da educação podem e devem contribuir para a aproximação entre os órgãos de defesa e promoção de direitos das famílias que necessitam desse atendimento.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Vamos tentar mapear as instituições que fazem parte da rede de proteção social em nossa comunidade?

Identifique os órgãos públicos e entidades não governamentais que oferecem atendimento às crianças, adolescentes e familiares em sua comunidade e faça uma lista.

Guarde bem essas referências, pois você vai precisar lembrá-las quando for acionar a rede!

Depois do que vimos sobre as estruturas de organizações em rede, você consegue identificar a importância desse padrão de funcionamento na garantia de direitos dos adolescentes? É importante ficar claro que a rede precisa ser formada. Mas como podemos arquitetar para que isso se efetive? Vamos pensar sobre isso um pouco mais.

Para a efetiva articulação entre os diversos elos da rede, a escola precisa se compreender como um contexto de cooperação e parceria na garantia dos direitos aos adolescentes. Afinal, estamos salientando o quanto as relações são fundamentais para a estruturação das redes e como as trocas e fluxos precisam acontecer livremente sem a rigidez de uma estrutura burocrática.

Como espaço estratégico na efetivação da rede de proteção, a escola deve refletir sobre quais os paradigmas que sustentam suas práticas intrasetoriais e interpessoais. Como seria pensar em interações que realmente se pautem na valorização e inclusão da diversidade, respeitando a contribuição de cada um, numa perspectiva de flexibilidade e parceria entre seus atores?

Para tanto, é necessário que a escola contribua com a compreensão e a vivência dos direitos humanos. Que a escola, no fortalecimento das redes internas e externas, tenha como ponto orientador a própria essência da ética dos direitos humanos, a ser difundida e vivenciada pelos atores da rede.

3. A ESCOLA TRABALHANDO EM REDE PELA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Você já refletiu se sua escola é capaz de ser coerente aos valores e éticas que ela ensina aos seus alunos? É fundamental que a Educação em Direitos Humanos não se limite

a regras pouco compreendidas pelos alunos, ou mesmo, conteúdos teóricos sobre a área, mas realmente proporcione ao ambiente escolar a vivência desse paradigma de relações entre seus atores sociais.

No próprio ambiente escolar, o enfrentamento e prevenção do fenômeno da violência e garantia dos direitos humanos deve se pautar na ética do respeito, valorização das diferenças e desenvolvimento da participação democrática. Uma ética de superação de atitudes excludentes e discriminatórias que possam violar os direitos individuais e coletivos.

De acordo com o Ortega e Del Rey (2002) "o combate da violência escolar deve contar com instrumentos de melhoria das relações que, atuando de forma preventiva no processo da convivência escolar, terminem por evitar a violência juvenil" (p. 21). Assim, a efetivação das redes internas aparece como uma estratégia prioritária na educação em Direitos Humanos, de forma que os atores possam ressignificar o processo de convivência em suas diferenças e semelhanças, respeitando os papeis de cada um em um espaço democrático e participativo.

> A cultura escolar se encontra, muitas vezes tão "engessada", pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la. Na maior parte das vezes, o máximo que se consegue, é introduzir no currículo formal alguns conteúdos. (Candau, 2007, p. 404)

Talvez você esteja pensando como a escola é, muitas vezes, um espaço de incoerências. Lugar no qual os atores sociais nem sempre vivenciam a mesma ética e cultura que defendem no discurso. Além disso, provavelmente você escutou ou até concordou com críticas sobre a instituição escolar, por ser um espaço onde se refletem os padrões sociais que reforçam a manutenção do status quo social. Um lugar de exclusão das massas populares e fortalecimento dos padrões e princípios das classes mais favorecidas.

Contudo, não podemos deixar de ver também o outro lado dessa realidade. Por mais incoerente que seja, também é a escola o palco das possibilidades de transformação e conscientização social. A escola é, na nossa sociedade, o locus privilegiado de potencialização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Sendo espaço de acesso universal, a escola lida com as mais diversas situações e problemáticas, de forma que reflete em suas relações e dinâmicas internas, muitas vezes, um padrão de sociedade marcada por discriminações, desigualdade nas relações de poder, incompreensão, desvalorização do papel do outro, entre outras questões.

Ainda assim, como vimos ao longo do curso, a escola, onde os espaços de aprendizagem e desenvolvimento são intencionalmente planejados e construídos, é também o espaço

para a ressignificação e conscientização do sujeito. É um contexto privilegiado de desenvolvimento humano, potencializando as situações de aprendizagens de conteúdos cientificamente sistematizados e também mediando as relações entre os sujeitos e desses com o mundo que o cerca.

Nesse sentido, a escola é um espaço de convivência entre alunos, entre professores e evidentemente entre alunos e professores, além dos diversos outros atores presentes nesse cotidiano. Contudo, se essa convivência puder ser mediada pelos significados e objetivos da ação educativa, de forma que as relações possam ser também objeto de aprendizagem e desenvolvimento, a rede interna vai se fortalecendo e se empoderando.

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

Assista o vídeo "Caminhos da Escola, episódio 32 - Educação para Cidadania", parte do programa TV Escola do Ministério da Educação.

Dê especial atenção ao segundo quadro do programa que trata do Projeto GECADIS (Grupo Estudantil contra a Discriminação) da Escola Estadual Julieta Caldas de Taborão da Serra-SP, seguido da análise da Profª. Drª. Vera Candau da PUC- Rio (do minuto 05:50 ao 16:25 do vídeo). Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=3835

Depois de assistir ao vídeo, reflita:

- Como você avalia a experiência do projeto GECADIS no processo educacional dos estudantes?
- Quais contribuições esse tipo de atividade pode trazer à comunidade escolar?

Assim, professor(a), ao buscarmos o desenvolvimento de uma ética dos Direitos Humanos na nossa escola devemos ter este objetivo bastante claro em nossa mente. Você, educador(a), precisa estar ciente de sua intencionalidade em fortalecer as interações e empoderar os participantes da rede, buscando uma circulação fluida entre todos.

Não vamos esquecer que estamos tratando aqui de uma especificidade no que diz respeito aos atores sociais que compõe essa rede de atendimento, já que estamos focando na atuação docente junto ao sistema socioeducativo, enquanto um dos participantes da rede SINASE. No que tange ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, sabemos que é ainda mais desafiadora a mediação das relações e a convivência profícua no espaço escolar.

A tensão entre concepções socialmente enraizadas e papeis sociais a serem desempenhados pelo educador agrava o padrão já paradoxal e incoerente comum à escola. Nesse espaço circulam as mesmas representações sociais e pensamentos difundidos no senso comum acerca do adolescente em conflito com a lei e sua relação com a

sociedade. Ideias a atitudes antagônicas, nem sempre compreendidas de forma clara e fundamentada.

Provavelmente você deva conhecer em seus círculos sociais pessoas com as mais diversas opiniões sobre o fenômeno da violência juvenil. As ideias difundidas na mídia e no senso comum costumam trazer uma visão bastante estereotipada do jovem que infringe as regras da sociedade.

De acordo com Teixeira (2008), os profissionais da escola muitas vezes se deparam com uma sensação de medo e ameaça na presença (ou mesmo apenas na possibilidade da presença) do adolescente em conflito com a lei. O estereótipo difundido socialmente, somado ao fator do desconhecimento acaba agravando a sensação de insegurança construída no âmbito da escola.

Em muitas ocasiões, a recepção ao jovem já se dá de forma a marcar a desaprovação da escola à sua inserção, que eventualmente só se efetiva pela pressão judicial. Ou seja, a escola, que deveria ser um espaço de garantia de direitos e o palco da transformação de seres humanos por meio da aprendizagem e desenvolvimento, acaba corroborando as atitudes excludentes da sociedade e nega ao adolescente o direito a educação.

> O olhar da escola sobre o adolescente em conflito com a lei e o medo – em casos extremos, o pavor – está associado a: insegurança com sua chegada à escola, resistência dos professores em trabalhar com esses alunos, atitudes de rejeição, situações de confronto, comportamento cauteloso, professores intimidados por esses alunos. Neste contexto de fragilidade das relações é pertinente perguntar: como é possível ensinar, com medo? É possível aprender nesta relação invertida de poder? Há também a referência a relações tranquilas marcadas pela aceitação, expressas em uma convivência harmoniosa e compreensiva. E, aí é possível pensar que o vínculo educador-educando pode se construir de modo significativo; uma condição necessária para que o exercício de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver – metas da educação neste século XXI – seja possível. (Teixeira, 2008, s/p)

Você percebe que, mais uma vez, estamos tratando aqui das relações entre os diferentes atores que compõe o cenário escolar? Veja como é importante pensarmos e qualificarmos essas interações para que haja uma efetiva garantia de direitos.

As concepções e crenças que mediam as relações entre os sujeitos vão influenciar na forma que cada um vai constituir seu papel naquele espaço social. A maneira de ser professor ou ser aluno será sempre influenciada pelos diversos sentidos e significados que mediam as

relações entre eles e deles com a realidade. Lembra-se que tratamos disso quando focamos a influência das concepções no trabalho pedagógico?

Contudo, apesar de estarmos cientes das influências históricas, sociais, éticas, políticas e ideológicas que atravessam o espaço escolar, é necessário a conscientização por parte daqueles que terão papel ativo na formação das novas gerações: os educadores.

Sendo a escola um espaço destinado ao processo de ensinar e aprender e de desenvolvimento humano devemos buscar a construção de práticas profissionais bem fundamentadas em concepções claras e coerentes às diretrizes pedagógicas da escola. Você e seus colegas costumam planejar e avaliar suas práticas com base nas diretrizes de sua escola? Esse pode ser um passo importante na qualificação do seu trabalho!

Assim, se os atores sociais que compõe a rede escolar são capazes de refletir sobre suas próprias crenças e atitudes profissionais, superar concepções excludentes enraizadas pelo senso comum em busca de clareza sobre a complexidade do ser humano e suas potencialidades, podemos efetivar uma Educação em Direitos Humanos. Uma intervenção que se baseie na ética do respeito e valorização do outro, favorecendo a convivência e o empoderamento dos elos da rede escolar.

Você pode citar qual é o documento que institucionaliza as concepções e diretrizes educacionais planejadas para a escola? Sim! É o Projeto Político Pedagógico (PPP)! É o espaço institucional de direcionamento das concepções pedagógicas e políticas da escola no seu contexto social e histórico.

O PPP não pode ser um documento elaborado no início do ano e engavetado em seguida. É necessário que se busque a constante revisão do que foi planejado e a atualização da contextualização histórica e social da escola.

Por exemplo, se sabemos que há na região uma alta taxa de violência social e a escola atende a faixa etária de adolescentes, é fundamental que esteja previsto o trabalho preventivo com os estudantes, mas também o atendimento a adolescente que cumpre medida socioeducativa.

Se a escola constata que alguns alunos estão ficando muito tempo retidos no ensino fundamental e muitos não chegam ao ensino médio, faz-se necessário elaborar um planejamento pedagógico para os estudantes que não estão acompanhando a relação entre idade e série prevista.

É no PPP que estarão previstas as propostas para o atendimento a toda a população que necessita do serviço da escola e não apenas aqueles que se adequam às normas padronizadas. É preciso planejar a educação em seu contexto real, potencializando as situações de aprendizagem e promoção social para todos, a partir dos princípios dos Direitos Humanos.

Ao trabalhar na ética dos direitos humanos, a escola vai se deparar também com a necessidade de construir redes com os demais órgãos de atendimento a infância e adolescên-

cia, visando a proteção integral preconizada pelo Estatuto da Criança e Adolescente. Também é no PPP que serão direcionadas as estratégias de fortalecimento das articulações com os demais atores da rede de proteção social. Para tanto, é importante que o educador conheça os serviços de atendimento e saiba como mobilizar o trabalho em rede.

4. A ESCOLA E O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Como já foi abordado, a escola pode ter papel central na mobilização das redes sociais de atendimento ao adolescente. Para uma atuação eficaz na garantia de direitos dos estudantes, combate e prevenção do fenômeno da violência no âmbito da adolescência é fundamental que as políticas públicas ajam de maneira integrada.

> O Estado, por meio das ações de suas diversas políticas públicas, deve responder pela proteção social, particularmente na política da assistência social, que dispõe de programas e serviços de proteção social básica ou especial atendendo às pessoas ou grupos que se encontrem mais vulneráveis. Contudo, a proteção social não tem se constituído em tarefa simples. Historicamente, as políticas públicas organizadas setorialmente, do ponto de vista de seu alcance social, demonstraram-se insuficientes em relação à atenção aos indivíduos e grupos socialmente vulneráveis. O fazer das políticas setoriais tem se mostrado também fragmentado, amiúde com sobreposição de ações e, consequentemente, parcial na implementação de suas propostas de cobertura. A proteção social não está circunscrita apenas ao âmbito do Estado e apresenta-se originariamente nas relações da família e comunidade. Não obstante, o Estado tem entre suas responsabilidades fundamentais a de oferecer políticas sociais que garantam a proteção social como direito e deve fazê-lo em conjunto com a sociedade promovendo ações que focalizam as pessoas, as famílias e os grupos sociais que se encontram em situação de vulnerabilidade social. (Gonçalves & Guará, 2010)

A escola atende a uma grande parcela da população juvenil e, no convívio diário, os educadores podem suspeitar de situações de violência ou outras violações de direitos sofridas por seus alunos. Ao conhecer o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), a escola pode acionar os órgãos e encaminhar as famílias para serem atendidas pela rede de proteção social, de defesa e promoção de direitos humano. Mas, será que você sabe indicar quem faz parte dessa rede?

ATIVIDADE DE ESTUDO 4

Os órgãos de atenção aos adolescentes são constituídos por instituições governamentais e não governamentais que agem em âmbito local, regional ou nacional.

No início deste módulo, sugerimos uma atividade na qual você mapeasse a rede de proteção social. Que tal retomar aquela lista? Será que estão aí todos os serviços saúde, educação, assistência social, segurança pública, trabalho, esporte, cultura, lazer, dentre outros da sua região? Lembre-se que esse mapeamento é fundamental para a mobilização das redes!

A partir da lista construída, pesquise em seu município programas, projetos e serviços oferecidos pela rede governamental ou não governamental que demonstrem sucesso no atendimento a adolescentes.

Escolha um e descreva suas principais caraterísticas e fatores que você considera como indicativos de sucesso.

Assim, é importante que você mantenha sempre atualizado o mapeamento do SGDCA ao alcance da sua comunidade. Contudo, é importante que fique claro para a escola que a centralidade no SGDCA não pressupõe a construção de uma instituição que vai ser capaz de sanar todas as necessidades sociais. Pelo contrário, ao mobilizar os órgãos de atendimento social a escola fomenta um trabalho intersetorial, tecendo uma estrutura de fluxos multidirecionais entre elementos autônomos em prol de um objetivo comum; ou seja, uma estrutura organizacional em rede.

O que se observa na mobilização do trabalho em rede é uma mudança de paradigmas que influencia não somente os resultados do atendimento integrado, mas o próprio processo de atenção aos sujeitos se dá por um olhar diferenciado. Ao chamar os demais atores para tecer a rede, são fortalecidas as relações entre as pessoas e ampliadas as visões sobre a realidade em que se encontram. É possível, assim, o desenvolvimento de uma alteridade, possibilitando um novo olhar do educador para a complexidade das vidas de seus alunos.

> A escola integrada à comunidade local, com um bom diagnóstico da realidade, se transforma em um espaço de convivência e busca, em conjunto, as soluções das dificuldades urgentes (o lixo, o barraco que caiu) ou crônicas (a ausência de lazer) desta comunidade e indicam resultados bem sucedidos; ou seja, as reclamações sobre os adolescentes e sobre a omissão de suas famílias diminuem (Teixeira, 2008, s/p).

Se a possibilidade de aproximação com os adolescentes em medida socioeducativa mobiliza em, alguns atores escolares, a sensação de medo e, até mesmo, repúdio,

a integração à rede social comunitária e demais órgãos de atendimento ao jovem pode surtir o almejado efeito da identificação das potencialidades de trabalho e formação de vínculo com o aluno.

Seja na rede regular de ensino ou em unidades de internação socioeducativa, a construção de metas interdisciplinares e intersetoriais para o atendimento socioeducativo do aluno será a melhor maneira de oferecer atenção integral. O papel da política de educação no sistema socioeducativo se concretiza no planejamento e execução do atendimento integrado às diferentes políticas públicas que fazem interface com o SINASE.

5. MOBILIZAÇÃO DE REDES

Provavelmente, depois da reflexão proposta neste módulo do curso, você deve estar se perguntando como poderia ser um agente de transformação e mobilização das redes nos espaços em que atua. Sem dúvida, isso não é uma tarefa fácil e exige o investimento nas relações entre as pessoas que formam a rede para a constituição de parcerias. De acordo com o Manual Prático Fortalecendo Redes no SGDCA:

> Uma vez constatada a desmobilização da rede, o primeiro passo é a reconstrução dos laços de confiança entre os atores. Isso pode ser feito de várias formas: reuniões, pactos e reorganização dos papéis e responsabilidades são algumas delas. O mais importante é a consciência de que, em momentos como esse, as pessoas que estão responsáveis por animar a rede devem apenas escutar o que a rede quer e garantir espaço para que as ações de planejamento possam partir da vontade coletiva (Manual prático fortalecendo redes no SGDCA, carta 05).

O primeiro passo para a mobilização da rede você está dando agora ao buscar informações sobre esse tipo de organização e compreender sua importância no atendimento à adolescência. Ainda, você pode mapear a rede de serviços públicos e proteção social, identificando os órgãos de promoção, defesa e controle da efetivação dos Direitos Humanos na sua região, conforme a classificação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

PARA SABER MAIS

Secretaria de Direitos Humanos

Presidência da República

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. Compreendem este Sistema, prioritariamente, os seguintes eixos:

Eixo da Defesa dos Direitos Humanos: os órgãos públicos judiciais; Ministério Público, especialmente as Promotorias de Justiça, as Procuradorias Gerais de Justiça; Defensorias Públicas; Advocacia Geral da União e as Procuradorias Gerais dos Estados; Polícias; Conselhos Tutelares; Ouvidorias e entidades de defesa de direitos humanos incumbidas de prestar proteção jurídico-social.

Eixo da Promoção dos Direitos: A política de atendimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes operacionaliza-se através de três tipos de programas, serviços e ações públicas: 1) serviços e programas das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, afetos aos fins da política de atendimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes; 2) serviços e programas de execução de medidas de proteção de direitos humanos e; 3) serviços e programas de execução de medidas socioeducativas e assemelhadas.

Eixo do Controle e Efetivação dos Direitos: realizado através de instâncias públicas colegiadas próprias, tais como: conselhos dos direitos de crianças e adolescentes; conselhos setoriais de formulação e controle de políticas públicas; e os órgãos e os poderes de controle interno e externo definidos na Constituição Federal. Além disso, de forma geral, o controle social é exercido soberanamente pela sociedade civil, através das suas organizações e articulações representativas.

Fonte:http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/garantia-de-direitos-da-crianca-e-do-adolescente

O segundo passo, professor(a), é levar este conhecimento para os espaços de planejamento e reflexão da sua escola. Principalmente, institucionalizando a formação de redes como uma estratégia coletiva prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Vamos levar essa discussão para nossos colegas e fortalecer as relações que tecem a rede interna da escola e a rede que une os serviços ofertados àquela comunidade escolar!

FINALIZANDO

Neste módulo compreendemos o que é uma estrutura organizacional de rede e vimos a sua importância no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente (SGDCA). Salientamos algumas especificidades do atendimento ao adolescente em conflito com a lei e os benefícios do atendimento integrado no sistema socioeducativo. Identificamos a escola como unidade central e privilegiada para a mobilização do trabalho em rede do SGDCA e reforçamos seu papel na socioeducação. Contamos com você para mobilizar os atores sociais da sua escola e comunidade, a fim de fortalecer o trabalho em rede e a proteção integral a infância e adolescência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, V. Conectando pessoas tecendo redes. Disponível em www.searh.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/searh_escola/arquivos/pdf/paper- tecendoredes-vivianeamaral.pdf. Acesso em 14 fev. 2014.

CANDAU, V. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. et al (Orgs.) Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária: João Pessoa, 2007

EYNG, A.; D'ALMEIDA, M.; PACIEVITCH, T. O Trabalho em Rede na Garantia de Direitos e Superação das Violências nas Escolas. Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013

FRANCO, A. Redes Sociais: você pode fazer. 2009. Disponível em: http://escoladeredes.net/. Acesso em 15 fev. 2014.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. Manual Prático Fortalecendo Redes no SGDCA. Fundação Telefônica. 2011. Disponível em http://www.pro-menino.org.br/publ_redes/MOB.pdf. Acesso em 12 abr 2014.

GONÇALVES, A. S.; GUARÁ, I. M. F. R. Redes de Proteção Social na Comunidade. In: GUARÁ, I. M. F. R (Org.) Redes de Proteção Social. São Paulo: Associação Fazendo História e NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

LOIOLA, E.; BASTOS, A.; QUEIROZ, N.; SILVA, T. Dimensões Básicas da Análise das Organizações. In: ZANELLI, J.; BORGES-ANDRADE, J.; BASTOS, A. (Orgs.) Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2004

ORTEGA, R.; DEL REY, R. Estratégias Educativas para Prevenção da Violência. Trad. Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

TEIXEIRA, M. L. Uma relação delicada: a escola e o adolescente. Fundação Telefônica e

Promenino. 2008. Disponível em: http://www.promenino.org.br/Servicos/Biblioteca/uma-relacao-delicada-a-escola-e-o- adolescente?fb_action_ids=532547243526361&fb_action _types =og.recommends&fb_source=aggregation&fb_aggregation_id=288381481237582#perfil. Acesso em 22 fev. 2014.

SUGESTÃO DE SITE

- PROMENINO e a plataforma virtual Cidade dos Direitos: http://www.promenino.org.br/cidadedosdireitos/#/home

SUGESTÕES DE APROFUNDAMENTO

GUARÁ, I. M.F. R. (Org.) Coleção Abrigos em Movimento. Livro 4, Redes de Proteção Social. Associação Fazendo História, NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente: São Paulo, 2010.

VASCONCELOS, M. Avaliação das redes sociais da escola: uma estratégia de prevenção do uso de drogas. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, 2008.

MÓDULO 2
Organização do Trabalho Pedagógico

Amanda Andrade de Medeiros

No Módulo 1, tratamos da participação da escola na rede de proteção social e no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente (SGDCA). Refletimos sobre as estruturas das relações (inter)institucionais e o desafio do fortalecimento de redes, por meio do empoderamento dos diversos atores e da fluidez das relações entre os elos da rede. Concluímos que a concretização de redes exitosas depende muito do planejamento coletivo da instituição, bem como da intencionalidade de cada profissional em desenvolver práticas que fortaleçam as relações em rede.

A escola deve ter clareza de seu papel central no SGDCA e planejar ações que visem o fortalecimento das redes internas e interinstitucionais em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Dando continuidade à discussão acerca das ideias e ações para promoção da escolarização, vamos focar agora no processo essencial de planejamento intencional do educador, na Organização do Trabalho Pedagógico.

Você, professor(a), já deve ter observado em sua prática docente o quanto não é fácil tomar algumas decisões no momento do planejamento de ensino. É preciso definir prioridades acerca dos objetivos, das metodologias e, também, dos conteúdos a serem trabalhados. Questionamentos variados surgem no momento de planejar: Por que selecionar alguns conteúdos e conhecimentos? Todo conteúdo não é relevante? Será que há algum assunto que não mereça ser objeto de estudo na escola?

Esse tipo de questionamento pode acontecer tanto em nível coletivo e de posicionamento social e pedagógico da escola, quando da construção do PPP, como em nível individual, durante a organização didática do professor.

Trabalhando com alunos que cumprem medidas socioeducativas tais questionamentos parecem surgir com maior intensidade: Devemos ensinar os mesmos conteúdos? Será que algum conteúdo é mais relevante para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas? Alguma metodologia é mais eficaz com esses adolescentes? Que tipo de ações específicas devemos desenvolver junto ao estudante da rede que cumpre medida socioeducativa

de meio aberto? Como adequar o processo de escolarização à realidade de uma Unidade de Internação Socioeducativa?

Não há dúvida de que todo conteúdo proveniente da interação humana com a realidade social, histórica, material ou psíquica é de grande interesse para a compreensão do mundo e, também, de nós mesmos. Todo conteúdo é importante e sua aprendizagem deve ser estimulada. No entanto, não conseguimos (e nem podemos) escapar da seguinte pergunta: Qual é a especificidade da aprendizagem que ocorre na escola? Em outras palavras, qual é a finalidade da educação escolar? Que formação oportuniza a apropriação de conhecimentos fundamentais sobre a realidade social? Que conhecimentos contribuem para ampliar as potencialidades humanas?

Ao longo deste módulo vamos tentar explorar essas questões e elucidar possíveis respostas. Vamos aprofundar? Iniciaremos pelo nível de planejamento coletivo: O Projeto Político-Pedagógico.

1. REPENSANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Como vimos no Eixo VI, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é, a um só tempo, reflexão, prospecção e possibilidade de construir práticas exitosas. Mas, para tanto, o PPP precisa ser planejado por todos, democraticamente. O PPP compreende instâncias de participação e decisão, no interior da escola, mas também extrapola seus muros e alcança as diversas instâncias dos sistemas educacionais, articuladas com as dimensões pedagógicas que envolvem os pares dialéticos avaliação-objetivos que modulam metodologia-conteúdo (Freitas, 1995). Ou seja, a forma como a escola e os professores utilizam a avaliação revela seus objetivos e direciona todo o trabalho pedagógico desenvolvido.

Em síntese, o Projeto Político Pedagógico não se restringe ao que está escrito em um documento, mas realiza-se no cotidiano escolar, desvelando as finalidades da instituição, a sua estrutura organizacional, o currículo, o tempo de formação dos alunos, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação na busca da justiça escolar. O PPP adequadamente construído não garante a qualidade social da escola, mas é elemento que permite consciência dos desafios e rumos, limites e possibilidades, potencialidades e dificuldades presentes na escola. Veiga (2003) relembra que a construção de um PPP está fundamentada, também, no compromisso do poder público para com a sociedade.

Considerando que o PPP tem, pelas características teóricas e legais aqui relacionadas, repercussão no funcionamento da escola. O PPP, elemento da política educacional, é lócus privilegiado de formação da identidade institucional e é orientador de princípios e de normas que refletem como a diversidade é considerada no trabalho pedagógico na socioeducação.

O PPP precisa considerar as especificidades dos adolescentes com os quais a escola trabalha e que estão inseridos em diferentes tipos de medidas socioeducativas - a prestação de serviços, a liberdade assistida, a semiliberdade e a internação. Assim, o PPP precisa apontar programas, projetos e ações específicos para esse público, considerando a rede e o SGDCA.

Para Villas Boas, "no contexto escolar, projeto é uma proposta de intervenção. Permite que se analisem problemas, situações e acontecimentos em um determinado contexto" (Villas Boas, 2010, p. 33). A organização do trabalho pedagógico de uma escola se dá mediante a existência de projetos que mobilizam recursos, profissionais, alunos e a comunidade escolar em torno de um desafio constatado no cotidiano da escola.

Esse desafio, na socioeducação, é essencial para assegurar o sucesso escolar aos adolescentes em medidas socioeducativas. Os projetos de trabalho em sala de aula e os projetos interventivos elaborados pelos professores e, especialmente o PIA, são instrumentos que precisam ser constantemente revisitados para assegurar a intencionalidade do trabalho pedagógico.

Somente com planejamento coletivo, intervenções específicas, programas e projetos se assegurará o objetivo final da socioeducação: a construção de percursos pedagógicos de sucesso e a possibilidade de efetivação de projetos de vida desses adolescentes.

2. O TRABALHO PEDAGÓGICO

Pois bem, professor(a), então vimos a importância da participação de cada um no espaço coletivo de construção do PPP. Esse é o documento que vai nortear a escola na efetivação de seus objetivos. Também vai contribuir com o direcionamento individual do professor em seu processo de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Levando em consideração a sua atuação docente e as reflexões feitas até aqui, vamos identificar algumas questões orientadoras à OTP:

Afinal, qual é o seu objetivo como professor(a)? Quais seus objetivos no trabalho com os adolescentes em medida socioeducativa? Destacamos aqui, com as palavras do professor Freitas (1995), que o trabalho modifica o homem. O seu trabalho está modificando seus alunos? Está modificando você? A sociedade?

As atuais teorias educacionais e de aprendizagem destacam que o aluno é um sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Logo, o processo pedagógico deve girar em torno do aluno, do sujeito ativo, tanto em relação à sua aprendizagem como em relação à transformação de si e do seu meio. E para que essa aprendizagem se concretize é necessário intencionalidade no desenvolvimento de um trabalho com e do aluno. Assim, é importante que o trabalho pedagógico que ocorre dentro do ambiente escolar não seja apenas do professor, mas também e muito especialmente do aluno, onde o aluno participa da sua própria

transformação, onde ele constrói as suas mudanças. A esse respeito, Vygotsky (2010) nos diz que educar sempre significa mudar, pois "se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar" (p. 140).

É importante ressaltar que a compreensão da realidade social e a sua transformação são, sim, uma finalidade da formação humana, mas não são o alvo principal da formação escolar. O foco da escola é, antes de tudo, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno! Pense um pouco sobre os alunos com os quais você já trabalhou, principalmente aqueles que cumpriam alguma medida socioeducativa. A escola contribuiu para a aprendizagem com sentido ou apenas impôs regras e instruções para esses seguirem?

A mudança social se dá a partir da transformação do homem. Tal transformação pode e deve ter a escola como grande aliada. O trabalho cooperativo, onde os alunos se ajudam e aprendem juntos gera transformação. O sujeito que trabalha para si e para o outro, visando o bem estar de si, do outro e da sociedade, contribui para a transformação social.

Dessa maneira, professor(a), o resultado da atividade de estudo e do processo de escolarização é, sobretudo, o desenvolvimento do próprio aluno, oportunizado pelas múltiplas experiências de aprendizagem. Podemos dizer que por meio da apropriação e significação dos conhecimentos científicos trabalhados na escola se está trabalhando também pela transformação da realidade. Essa é a especificidade da aprendizagem que ocorre na escola!

Diante desse entendimento devemos nos perguntar: se queremos mudanças, como alcançá-las? Será que essa mudança pode iniciar com os objetivos escolares e as formas de organizarmos o nosso trabalho pedagógico para efetivação dos objetivos, gerando, assim, mudanças e transformações? Quais organizações são mais favoráveis para que a escola, de fato, contribua para a formação do homem? Como a relação ensino-aprendizagem pode promover o desenvolvimento dos adolescentes?

O trabalho escolar, principalmente no que se refere à socioeducação, pode e deve se vincular à prática social. Os conhecimentos a serem trabalhados nesse contexto podem ter como foco a transformação de uma realidade. As atividades junto aos jovens que cometeram ato infracional podem ser direcionadas para a mudança de suas realidades. Mas a mudança de realidade vai começar por esses jovens, do conhecimento deles sobre si e sobre o mundo, da apropriação dos conceitos científicos que foram historicamente construídos.

Lembremos aqui que não estamos falando de conhecimentos prontos e acabados, nem de valores conservadores e disciplinadores. A mudança no seu modo de pensar a si e ao outro pode gerar, também, mudanças atitudinais.

Os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas necessitam de um trabalho que transforme e não que aliene. O trabalho que transforma visa a autonomia do aluno; não se trata de uma autonomia física, mas de uma autonomia intelectual. O trabalho não alienado pode levar esses adolescentes a transformarem sua realidade, modificando as relações de discriminação, de preconceito e de violação de seus direitos, por exemplo.

Ao trabalhar a autonomia dos adolescentes, o pensamento crítico e reflexivo, abriremos possibilidade para transformação desses adolescentes, pois o conhecimento sobre o mundo lhes abre novas possibilidades de inserção social e de relação com a sociedade. Que tal mostrarmos novos caminhos? Mas lembremos que esses novos caminhos devem ser trabalhados de forma efetiva pelos alunos, instigando-os à reflexão crítica sobre o conhecimento construído.

Assim, a transformação exige um trabalho crítico, reflexivo e criador. O adolescente que está inserido em um meio de violência e de maus exemplos pode se ver, também, como agente transformador da sua realidade e da sua própria vida, mas isso se dará a partir do seu trabalho com o conhecimento, do trabalho com o seu meio, do trabalho consigo mesmo. O trabalho reflexivo e autônomo pode levar o sujeito a transformar seu meio e a si mesmo, pois tal decisão parte do próprio sujeito, levando em consideração suas vivências, processos, emoções, sentimentos etc.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deve ser concebido como a interação entre professores e alunos. Logo, este trabalho compete ao professor e ao aluno. Se entendemos isso, por que ainda usamos expressões como: "vou dar minha aula", "o aluno não quis assistir minha aula", "aquele aluno não para quieto na minha aula"? Se o trabalho pedagógico também é do aluno, já que o consideramos ativo no seu processo de aprendizagem, a organização do trabalho pedagógico deve considerá-lo.

3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: CONTEÚDO, METODOLOGIA, AVALIAÇÃO E OBJETIVOS

Almejando a promoção da aprendizagem dos adolescentes é preciso focalizar a organização do trabalho pedagógico (OTP), para a qual Freitas (1995) identifica quatro categorias fundamentais: (a) avaliação (incluindo a avaliação diagnóstica); (b) estabelecimento de objetivos; (c) seleção de conteúdos; (d) planejamento das estratégias e metodologias do trabalho a ser desenvolvido.

Essas categorias se articulam em pares dialéticos que modulam-se: as categorias avaliação-objetivos, como definidora da função social da escola, e as categorias metodologia-conteúdo, que interagem com a função social da escola. Para Freitas "conteúdo e forma da escola estão aprisionados pelos objetivos da escola. Vale dizer, o trabalho pedagógico da escola está na dependência de seus objetivos (Freitas, 1995, p.59).

Assim, o par dialético avaliação-objetivos modula e estrutura o par dialético metodologia-conteúdo. Ou seja, a forma como o professor utiliza a avaliação e formula seus objetivos irá direcionar todo o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

PARA SABER MAIS

A organização do trabalho pedagógico é constituída por quatro categorias que se relacionam em pares dialéticos:

METODOLOGIA-CONTEÚDO
AVALIAÇÃO-OBJETIVOS

Essas categorias precisam ser consideradas no momento do planejamento, levando-se em consideração que o par dialético Avaliação-Objetivos modula, ou seja, direciona, o par Metodologia-Conteúdo. Daí a importância de se deslocar a avaliação para o início do planejamento – avaliação diagnóstica, ou de sondagem sobre o que o aluno sabe a respeito do conteúdo que será trabalhado – e a partir do saber efetivo do estudante se avançar sobre o saber proposto pelo professor.

Por vezes, querendo escapar dos ritos das instituições burocráticas abordadas no módulo anterior, nós, professores, negligenciamos o planejamento e a estruturação de metodologias ativas na organização do trabalho pedagógico e focamos apenas nos conteúdos, esquecendo os estudantes, o ambiente, o contexto e as atividades diversificadas necessárias para uma organização do trabalho pedagógico. Ao fazer isso, recaímos naquilo que chamamos de aula convencional expositiva que exige passividade do estudante, silêncio para a exposição, imobilismo e disciplina.

Assim, professor (a), fica claro que para realizarmos um trabalho pedagógico de sucesso é necessário organizá-lo, é necessário planejamento! De modo geral, planejar é transformar a realidade numa direção escolhida; é organizar a própria ação para a intervenção na realidade explicitando os fundamentos que orientam a ação. Nessa perspectiva, o planejamento é um processo no qual se estabelece 'para onde ir' e também quais as formas mais adequadas de chegar lá.

Dito isto, professor (a), fica evidente que o planejamento não é uma atividade espontânea, muito ao contrário, é uma atividade intencional que exige importantes tomadas de decisões. Considerando a relevância do planejamento e a complexidade envolvida, você deve estar pensando quão trabalhoso e dispendioso é planejar, ainda mais se considerarmos as inúmeras responsabilidades que você tem na escola, a diversidade de turmas e estudantes, a extensão de conteúdos a serem trabalhados, a cobrança quanto à consolidação de uma educação de qualidade, entre tantos outros aspectos.

É verdade, professor(a), planejar não é um trabalho simples e rápido, exige dedicação, empenho e compromisso. Assim, é importante repensar o planejamento da prática pedagógica de forma que não seja visto como uma prisão, mas como um meio extremamente eficaz para assegurar ações pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento dos adolescentes e a transformação de suas trajetórias.

Sabemos que não basta retirar os adolescentes em conflito com a lei da rua e colocá-los em um ambiente escolar. É necessário um conjunto integrado e articulado de ações, fruto de planejamento e intencionalidade, que busquem promover o desenvolvimento das inúmeras potencialidades desses adolescentes.

Assim sendo, entre os vários conteúdos possíveis para consecução do currículo e o tempo escolar que se tem para tanto, as opções e decisões tomadas por cada professor se fazem com base no que se considera que seja o objetivo central da escola na vida dos jovens. Sem dúvida, até mesmo a distribuição do tempo destinado a um ou outro conteúdo, algo que parece muito simples dentro da dinâmica escolar, decorre dos objetivos que se pretende. Assim, toda a escola e o conjunto de professores têm que se debruçar sobre o planejamento do trabalho pedagógico, à luz dos objetivos.

Então, para planejarmos é preciso, antes, estabelecermos objetivos a partir da avaliação do saber do estudante sobre o conhecimento que será explorado. Não há como estabelecermos objetivos adequados e coerentes se não for a partir do conhecimento que o adolescente tem. São, portanto, os objetivos que norteiam a Organização do Trabalho Pedagógico. Nessa perspectiva, devemos retomar conceitos estudados anteriormente: Qual é a função social da escola? Quais são os objetivos dessa instituição?

Certamente o objetivo da escola engloba a formação para a cidadania, a aprendizagem de valores e atitudes que orientem a ação do estudante no seu cotidiano. Contudo, para além de uma função pragmática, a função da escola é promover o desenvolvimento complexo dos estudantes por meio do ensino e aprendizado de conceitos sistematizados de todas as áreas do conhecimento.

É a aprendizagem dos diversos conteúdos trabalhados no espaço escolar - português, matemática, história, geografia etc - que oportuniza mudanças importantes nos adolescentes com os quais você trabalha. Como vimos ao logo desse curso, a aprendizagem escolar é promotora do desenvolvimento dos jovens com quem trabalhamos e, por isso, a escolarização deve centrar-se no ensino de conceitos sistematizados das diferentes áreas do conhecimento.

O conhecimento matemático, por exemplo, é uma ferramenta importante para a compreensão do mundo e da sociedade. Analisar dados e gráficos presentes em pesquisas e estudos pode ajudar o aluno a compreender a economia brasileira, a distribuição de renda do país. Tal aprendizagem, integrada a outras, leva o aluno à compreensão da sociedade em que vive.

O conhecimento é uma ferramenta importante para que os adolescentes possam mudar a si e o contexto em que estão inseridos. Garanti-los aos estudantes da socioeducação é um ato de justiça e ferramenta de inclusão. E o conhecimento só pode ser construído se o que apresentamos tem algum elemento de ancoragem com o saber do estudante. Para Vygotsky (1987), a precisão didática das atividades planejadas depende da compreensão e utilização do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A efetividade didática virá se, na organização do trabalho pedagógico, oferecem-se atividades mediadoras, com reflexão e ação do estudante, para elaborar o que falta ao esquema de pensamento real do aluno e no aprimoramento de sua coerência. Daí, a necessidade de avaliação não apenas ao final de um módulo, mas antes, no início, para identificar o que o estudante já sabe.

Para Vygotsky (1987), as aprendizagens não devem ser medidas pelo que é demonstrado. A performance real e objetiva é apenas uma dimensão, uma Zona no processo de aprendizagem. Um exemplo de Vygotsky é quando um produtor de laranjas quer calcular a sua produção: ele não considera apenas as laranjas maduras, mas todas as que estão no pé. Da mesma forma, a aprendizagem de um aluno não pode ser medida apenas pelo que ele é capaz de realizar sozinho, mas, sobretudo, também o que consegue fazer com a ajuda de alguém.

Essa explicação de Vygotsky permite-nos entender que aquilo que o adolescente pode fazer sozinho não gera aprendizagem, mas o que ele faz com a ajuda de um mediador é o espaço que permitirá que ele execute a ação sozinho amanhã. Dessa forma, o ensino deixa de focar o que o aluno já sabe para focar naquilo que ele ainda não sabe, mas pode vir a saber, se permitido e provocado para isso. É importante que você, professor(a), conheça esses conceitos que sustentam e orientam uma aula rica em aprendizagens.

Entre o que o aluno realiza de forma independente e o que nós, professores, esperamos, tem-se a zona de desenvolvimento proximal, aquela explicitada pela ação que o aluno consegue fazer com a ajuda de um colega, de um jogo, de um cartão ou do professor. Nesse ponto é fundamental desejar e entender que todos os adolescentes podem realizar aquela atividade em poucos meses, desde que a organização do trabalho pedagógico priorize mediações na zona de desenvolvimento proximal – essa certeza é uma forma de modular e ampliar o desenvolvimento real de todos os alunos. A aula deve sempre contar com momentos em que o estudante esteja resolvendo problemas que ele não conseguiria resolver sozinho, mas que em grupo, na discussão com os outros adolescentes, ou em dupla, ou em discussão com o professor, ele consiga resolvê-lo. Esse é o espaço da aprendizagem.

No caso da análise de um gráfico que apresente a distribuição de renda do seu Estado, os alunos, de modo ativo, precisam descobrir e interpretar as informações que estão intrínsecas ao gráfico: entender a média, a moda, a mediana, a desigualdade expressa naquele gráfico. Além do professor explicar os conceitos principais, também atuará como mediador auxiliando os estudantes a localizar e inferir as informações implícitas para analisar criticamente o gráfico. Isso só é possível de modo ativo.

PARA SABER MAIS

Segundo Vygotsky (1987), a aprendizagem se dá na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é operada por meio de um mediador (o professor, um colega, um grupo, um jogo...) que ajuda o estudante a resolver um problema que ele não resolveria sozinho.

Diante dessas considerações acerca da organização do trabalho pedagógico, essencialmente voltado para a avaliação dos estudantes e a definição de objetivos a serem alcançados, é importante considerarmos as metodologias, as estratégias e os conteúdos como aportes para a aprendizagem, para a efetivação dos objetivos. Muitas vezes nos concentramos apenas no como, esquecendo dos reais objetivos que determinada atividade proporciona. Logo, ao pensar na organização do trabalho escolar, devemos estabelecer os objetivos a serem alcançados, à luz da função social da escola.

4. A AVALIAÇÃO COMO PARTE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Tendo tratado amplamente do trabalho pedagógico, o qual se organiza com base nos objetivos, nas avaliações, nos conteúdos e nas metodologias, pode parecer redundante dedicar um pouco mais de espaço à avaliação da aprendizagem. Contudo, como tradicionalmente as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído, muitas vezes, em práticas de exclusão e segmentação, consideramos relevante explorá-la.

Sobre esse tema, vamos pensar um pouco. Existem estigmas sobre os alunos que sempre tiraram notas ruins na escola? Será que esses alunos que sempre tiraram notas baixas se veem como capazes de alcançar êxito na escola? E o aluno que cumpre medida socioeducativa, como ele se vê nesse processo de escolarização? Será que ele se vê como um sujeito capaz de aprender? Que tipo de escola e de aulas podem motivar esse aluno a aprender?

Ao pensar sobre estas poucas questões, já fica evidente o quanto a temática da avaliação no contexto escolar não contempla, apenas, o aluno e os seus resultados no processo avaliativo. O foco está na aprendizagem do aluno, aspecto de extrema relevância, e também no professor, nas suas ações, nas metodologias adotadas, bem como nas relações escolares, na dinâmica de trabalho instituída na escola, nos tempos definidos para o planejamento, nas

prioridades e direções estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, entre tantos outros aspectos. Nessa direção, a avaliação é muito mais do que um instrumento de classificação, ela é um processo inerente e que subsidia o planejamento para a melhoria do processo de ensinar e de aprender.

É importante que o foco da organização do trabalho pedagógico seja o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo tanto os responsáveis pela dimensão do ensino (e muito claramente aqui está incluído o professor!), quanto os responsáveis pela aprendizagem, os alunos. Portanto, é necessário avaliar se o adolescente está se engajando no processo de escolarização e, em caso negativo, quais são os motivos para o não engajamento; se está realizando as tarefas propostas nos seus diferentes níveis de complexidade; se o professor está adotando estratégias didáticas adequadas, diversificando-as a partir da sua autoavaliação e dos resultados de aprendizagem alcançados pelos adolescentes; se há uma relação harmônica e de respeito com os adolescentes, favoráveis às relações de aprendizagem; e assim por diante. Por isso, o processo avaliativo não focaliza somente o aluno.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Assista o filme Educação Proibida e faça uma análise comparativa entre as ideias expostas no filme, as ideias apresentadas aqui no curso e a sua realidade ou contexto profissional.

Disponível em: http://www.educacionprohibida.com

FINALIZANDO

Neste módulo buscamos apresentar a importância da organização do trabalho pedagógico da socioeducação. Como vimos a OTP é composta pelas categorias avaliação, objetivos, conteúdo e metodologia. Todas essas precisam ser consideradas no momento do planejamento pedagógico Assim, vimos que o planejamento precisa considerar o que o aluno sabe e propor o que ele precisa vir a saber. Entre esses dois extremos está a ZDP, o espaço onde ocorre a aprendizagem a partir da resolução de problemas que o estudante não consegue resolver sozinho, mas consegue com o apoio de um mediador. Contamos com você para que em seus planejamentos, você considere esses elementos e reorganize seu trabalho pedagógico de modo a favorecer o sucesso escolar dos adolescentes em medidas socioeducativas. No próximo módulo, serão compartilhados alguns princípios para se operar o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CNJ. A execução das medidas socioeducativas de internação – programa justiça jovem. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2012.

FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes 1987.

Villas Boas, B. M. F. Projeto interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: "projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo". Educação: Teoria e Prática, v. 20, nº 35, p. 39-56, 2010

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

PERRENOUD, P. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Trad. Júlia Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1995.

MÓDULO 3
Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Projetos, Problematização e o Lúdico

Amanda Andrade de Medeiros
Ana Clara Manhães Mendes

Caro (a) professor (a), temos insistido que o estudante deve ter um papel cada vez mais ativo no seu processo de aprendizagem, minimizando a posição de expectador e de mero receptor de conteúdos. Consoante a esse entendimento, neste módulo do curso vamos nos debruçar sobre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem que possibilitam que o jovem aluno aprofunde e amplie os significados elaborados mediante sua participação e envolvimento com as inúmeras situações de aprendizagem.

Assim, vamos começar por dedicar um tempo à reflexão sobre a relação entre o estudante, o conhecimento e a escola e como podemos agir de forma a ressignificar essas relações. Vamos levantar aqui algumas propostas de promoção de espaços ativos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com o foco na prática pedagógica, vamos ver o que é uma metodologia ativa, seus fundamentos teóricos e suas principais características. Na sequência, vamos focalizar em algumas metodologias, como a aprendizagem baseada em problemas, a pedagogia de projetos e as atividades lúdicas.

Vamos continuar? Bons estudos!

1. A RELAÇÃO ENTRE O ESTUDANTE, O CONHECIMENTO E A ESCOLA

Vamos imaginar um exemplo fictício de um estudante que está cumprindo medida socioeducativa de internação. Este exemplo não é real, mas certamente você irá identificar o perfil aqui descrito e a semelhança entre o ficcional e a realidade com a qual você convive rotineiramente.

> Imaginemos Lucas. Ele tem 16 anos, cumpre medida socioeducativa de internação e está cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental. Pelo seu histórí-

co escolar, identifica-se que ele já foi matriculado nesta mesma série no ano passado, quando cumpria medida socioeducativa de liberdade assistida, mas que evadiu antes de completar o primeiro bimestre letivo. Lucas já passou por diferentes escolas e programas de aceleração para corrigir sua relação idade-série escolar, mas não obteve sucesso. Quando questionado, ele se confunde sobre sua história escolar, mostrando não saber diferenciar bem as séries e projetos que cursou. Lucas diz saber a importância da escola, mas que não estaria mais estudando se não estivesse internado, pois preferiria estar trabalhando.

Vamos refletir um pouco sobre o caso de Lucas? Está claro que a relação entre Lucas e a escola não tem sido das mais amigáveis, não é mesmo? No mínimo, podemos dizer que o adolescente tem um histórico de fracasso escolar que o desmotiva a continuar investindo em seus estudos.

Será que Lucas vê, na escola, sentido para ele? Parece que ele identifica uma relação entre o nível de escolarização e as possibilidades de sucesso profissional, mas isso não é suficiente para que Lucas se interesse pela escola e o que essa instituição tem a lhe oferecer.

Então, como a escola poderia se mostrar mais interessante? Será possível desenvolver metodologias pedagógicas que mobilizem em Lucas o desejo pelo conhecimento? Talvez essas perguntas não possam ser respondidas com exatidão, mas que tal se tentarmos nos aproximar de possibilidades de resposta?

Para começarmos, está clara a necessidade de mobilizar o interesse do sujeito aluno, então vamos lançar mão de conhecimentos que nos auxiliem nesse desafio. O que buscamos é construir com o adolescente uma nova história de relação com a escola, ou seja, a ressignificação da instituição escolar e do conhecimento advindo dessa relação.

Que tal elencarmos agora algumas estratégias pedagógicas que trabalhem nesse mesmo sentido? As metodologias ativas de aprendizagem podem ser uma boa aposta para lidar com os desafios propostos nesse contexto.

2. O QUE SÃO METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM?

Com certeza, professor(a), você já ouviu, estudou, discutiu e utilizou muitas metodologias ativas no desenvolvimento do seu trabalho docente. Inclusive, é bem provável que as use quase que diariamente, portanto não deve ter nenhuma dificuldade em fundamentar a sua escolha por essas metodologias. Esse é o ponto inicial e central da nossa discussão: a escolha por metodologias ativas deve estar ancorada em uma clara e consistente concepção de aprendizagem e de desenvolvimento!

Lá no Eixo III deste curso vimos que as concepções psicológicas que temos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes influenciam fortemente o planejamento das nossas aulas, as escolhas metodológicas que fazemos e as avaliações que realizamos. Assim, a opção por metodologias ativas de aprendizagem não deve ser o reflexo de um modismo educacional, mas sim, uma decisão consciente e intencional.

Vivemos em um mundo cheio de complexidades, incoerências, contradições e ambiguidades, e é justamente a habilidade de ver, pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo que possibilita a cada um de nós - professor, aluno, pai, etc - interpretar, compreender e dominar essa complexidade.

Assim como ocorre com as teorias, uma metodologia, por mais promissora que seja, por si só, não transforma o mundo ou a educação. Para que as metodologias ativas possam impactar o processo de ensino-aprendizagem e causar um efeito condizente com as razões pelas quais são eleitas, é necessário que os participantes do processo as assimilem, compreendendo-as e acreditando no seu potencial pedagógico.

Assim, as opções metodológicas devem ser feitas a partir da clareza das concepções que o professor partilha, nesse caso, pautando-se no entendimento das metodologias ativas como forma de impulsionar o aprendizado, o desenvolvimento e a transformação dos adolescentes. É a convicção no potencial dos alunos, na capacidade de se engajarem em atividades e de buscarem as melhores condições para aprender que orienta a escolha por metodologias que colocam o aluno em situação ativa e protagonista.

Dito isso, podemos avançar acerca do entendimento do que é uma metodologia ativa. É uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem críticos e reflexivos, nos quais o estudante participa ativamente e se compromete com seu próprio aprendizado. De maneira geral as metodologias ativas se caracterizam por engajar o aluno em relação a novas aprendizagens, envolvendo-o em ações de compreensão, escolha e tomada de decisão. Assim, têm o potencial de despertar a curiosidade dos adolescentes à medida que se inserem na conceituação e teorização, trazendo novos elementos que ampliam a compreensão do fenômeno em estudo.

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processo mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização.

São muitas as possibilidades de metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens com sentido, e atualmente algumas delas se destacam: a aprendizagem baseada em projetos e a metodologia da problematização. Veremos em mais detalhes cada uma dessas estratégias.

3. A PROBLEMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

A problematização como estratégia didática pode ser uma grande ferramenta pedagógica de promoção da aprendizagem dos estudantes. Você já a conhece, professor (a)? Tem trabalhado com ela? É muito provável que sim. Então, vejamos como seria essa metodologia da problematização.

Ela deve partir da realidade e da curiosidade despertada no aluno pelo professor e pelas estratégias intencionalmente elaboradas para incitar no aluno a curiosidade. A curiosidade é extremamente relevante para a aprendizagem, a partir dela o aluno vai buscar as respostas das perguntas que o intriga, respostas às perguntas que o interessa.

Os elementos da metodologia da problematização podem ser divididos em cinco etapas:

(1) Observação da realidade;
(2) Identificação dos problemas ou pontos-chave;
(3) Teorização;
(4) Solução;
(5) Aplicação na realidade.

Dentro dessa estratégia didática você, professor(a), pode estimular seu aluno a analisar criticamente sua realidade e buscar questões que o interessa. A metodologia da problematização se inicia ao incitar o aluno a observar a realidade de modo crítico, o possibilitando relacionar esta realidade com a temática que está estudando. Trata-se de uma observação mais atenta que permitirá que o estudante perceba os aspectos interessantes e que o intrigam. Podemos demonstrar tal estratégia com um exemplo.

Começando pela observação do que nos rodeia, imagine um adolescente e todas as suas características. Dentro dessa realidade, da realidade do adolescente, um interesse que pode surgir do próprio aluno é a questão do medo e das sensações prazerosas que algumas atividades proporcionam. A partir dessa realidade os alunos podem começar a levantar problemas e hipóteses sobre essa realidade a partir dos seus conhecimentos. Que problemas poderiam surgir a partir dessa realidade?

Por que a gente sente medo? Existem fatores biológicos? Existem fatores sociais? Tais problemas devem ser elaborados pelos alunos a partir da mediação do professor. Depois de identificar os problemas, deve-se elencá-los de acordo com critérios de prioridade, a fim de definir quais serão estudados e com qual profundidade. A partir daí o aluno deve ser estimulado a refletir sobre quais são os pontos chaves destes problemas, o que abre portas para a etapa da Teorização: após o levantamento dos problemas e dos conhecimentos espontâneos dos alunos é hora de investigar tais problemas, buscar as respostas. É aqui que começamos com o conhecimento formal, produzido pela humanidade ao longo dos tempos.

Partimos dos conhecimentos dos alunos para levá-los a investigar o que a ciência, as teorias dizem sobre os problemas trazidos.

É importante ressaltar, professor, que o aluno vai observar a realidade, mas não sem uma preocupação de relacionar essa investigação com o conteúdo a ser estudado. E esse conteúdo não é definido pelo aluno, ele faz parte de um currículo e é contemplado pelo professor no seu planejamento. É a intencionalidade do professor em explorar e trabalhar determinada temática com os alunos que direcionará a observação e a investigação a ser feita pelos estudantes.

Vemos, assim, que essa estratégia didática está muito articulada a uma concepção de desenvolvimento humano que já foi explorada nos eixos iniciais desse curso. A partir da concepção interacionista de desenvolvimento já foi destacado que cabe ao professor a intencionalidade de levar o estudante à aprendizagem pela apropriação da cultura e dos conhecimentos.

No exemplo que estamos usando o aluno poderá investigar as teorias sobre produção de hormônios como a adrenalina, dentro das ciências biológicas, questões relativas aos aspectos sociais, culturais, psicológicos. São diversos os conhecimentos a serem construídos a partir do interesse dos adolescentes. Depois dessa etapa de teorização, o trabalho pode caminhar para a produção de soluções. A partir da realidade analisada e das teorias estudadas o que pode ser feito para transformar a realidade? Tais soluções devem ser apresentadas pelos alunos, a partir do estudo das teorias.

Partindo do exemplo dado, as sensações prazerosas, na solução pode-se estimular o aluno a produzir estratégias para transformação dessa realidade, a partir das teorias estudadas. Será que existem maneiras alternativas de produção de adrenalina para produção desse medo e posterior prazer? A solução deve estimular, também, essa autonomia do aluno, levando-o à reflexão da sua realidade.

Após a apresentação das soluções é hora da aplicação na realidade. Esse colocar em prática pode ser alguma ação conjunta no seu meio ou uma aplicação individual para a mudança do próprio indivíduo. Tal aplicação dependerá dos problemas apresentados, dos conhecimentos construídos.

É importante destacar que as metodologias, didáticas, estratégias pedagógicas são flexíveis, devem caminhar de acordo com os sujeitos que trabalhamos, com a realidade dos alunos.

Por isso, você professor(a), deve tender a uma práxis criadora, na qual tenha autonomia no seu trabalho. Criar atividades, planejar aulas com seus alunos, levando em consideração a subjetividade e a realidade desses.

4. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Outra opção de metodologia ativa muito interessante no trabalho escolar é a aprendizagem baseada em projetos. Para aprofundar nesse tema, o convidamos a refletir sobre a temática analisando o poema Tecendo a manhã de João Cabral de Melo Neto.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

Inspirado pelo poema, pense em um objetivo que você quer alcançar, não precisa ser em relação ao seu trabalho, mas relacionado à sua vida. Será que você consegue alcançá-lo sozinho? Uma viagem, por exemplo, para executá-la será necessário um grupo de pessoas: filhos, marido, esposa. Caso vá sozinho, o vendedor da passagem aérea, o piloto, o comissário de bordo, os guias turísticos, profissionais dos hotéis, escritores de guias e blogs com dicas de viagem. Consegue visualizar que os projetos são feitos por um conjunto de pessoas, às vezes com objetivos diferentes, mas que cada uma contribui com a outra para o alcance dos objetivos de cada um? Essa mesma analogia já fizemos quando falamos do trabalho em rede!

Dentro da escola também podemos trabalhar com projetos para alcançar os objetivos desejados. É importante que as aprendizagens estejam relacionadas com a realidade dos adolescentes, sujeitos dispostos à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades e competências para uma transformação subjetiva e social.

Nesse sentido, é importante que o projeto comece pela delimitação de um tema, o tema gerador. Esse tema deve surgir do interesse coletivo de professores e alunos. Logo, o projeto não é uma imposição, mas uma construção, onde os temas são estabelecidos em conjunto.

O trabalho escolar baseado em projetos tem como foco temas a serem trabalhados pelos professores e alunos, ou até mesmo por toda a escola, com objetivos de aprendizagem. Por isso, após a delimitação do tema deve-se traçar os objetivos de aprendizagem. É importante traçar as competências e habilidade a serem desenvolvidas para guiar o trabalho em sala de aula.

Mas e aí? Após delimitar o tema vamos continuar narrando conteúdos pré-estabelecidos, apenas adaptando-os ao tema? Não. É importante que dentro do trabalho com projetos seja inserido, também, o trabalho com a problematização. O estabelecimento de conhecimentos a serem aprendidos é essencial para conduzir o projeto. Deve-se inserir conteúdos e conceitos, sempre trabalhados de forma que o adolescente seja um sujeito ativo nesse processo. Os questionamentos, a investigação, a pesquisa, a construção de hipóteses, são elementos que também fazem parte do trabalho com projetos. Nesse sentido é que o projeto é coletivo e não impositivo.

Trabalhar com projetos é trabalhar com a autonomia do aluno, com sua criatividade, com sua capacidade analítica e crítica. A construção de conhecimento será realmente efetivada dessa forma, pois o trabalho está sendo feito ativamente pelo aluno.

> A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (Hernandez & Ventura, 1998, p. 61)

Então professor(a), é importante que esse trabalho seja coletivo, pois o projeto pressupõe o trabalho com diversas áreas do conhecimento. A parceria com outros professores e agentes do sistema socioeducativo é de extrema relevância nesse processo.

Um projeto pode envolver a área de trabalho e contexto da instituição, por exemplo. Esse trabalhar junto será sempre primordial no trabalho educativo, para que realmente exista uma transformação de realidades.

5. APENAS UM EXEMPLO

Caro(a) professor(a), no intuito de exemplificar os princípios expostos aqui, vamos apresentar uma sequência didática que, talvez, colabore em seus planejamentos. Selecionamos um conteúdo específico de matemática do sétimo ano: operações com números racionais. Como vimos no módulo anterior, é importante uma avaliação do que os alunos já sabem

sobre os números racionais. Assim, após compartilhar o objetivo da aula (compreensão do número racional), entregam-se três fichas a cada grupo com as seguintes frações: ½, 1/3 e ¼. Os alunos terão que ordenar as fichas da menor para a maior e explicar o porquê de sua ordenação. Essa estratégia permite a um só tempo uma avaliação diagnóstica e a resolução de um problema de forma ativa.

Após a ordenação das frações, cada grupo deve apresentar à sala os argumentos que a justificam. O exercício de descrever as razões e argumentar é uma experiência autônoma que permite a aprendizagem e desenvolve as estruturas superiores do pensamento.

Como avaliação diagnóstica, a nós, professores, cabe observar e registrar os esquemas de pensamentos dos estudantes. Uma das dificuldades mais comuns na representação dos números racionais é que na compreensão desses números os alunos referem que ¼ é maior porque 4 é maior que 3 e que 2. Este erro é muito comum e é um indicador de que a representação fracionária ainda não está compreendida. Então, a estratégia que se segue é concretizar o número de forma que se percebam as diferenças. Assim, após escutar as explicações, vale a representação das frações a partir de folhas A4. Primeiro pelo professor, depois pelo grupo. Por fim, coloca-se a sequência em uma linha numérica e apresentam-se outras frações para serem inseridas na linha – 2/4, 3/5, 4/4, 7/7. Essa sistematização irá permitir a comparação das grandezas de frações.

A utilização de jogos e materiais concretos é excelente para a construção de novos saberes. Os jogos, quando usados com determinada intenção pelo professor, são mediadores e são fundamentais para o processo de desenvolvimento, tendo função vital como uma das formas de assimilação da realidade. O jogo é uma das melhores representações e expressão de ideais e valores comunitários.

O jogo como ferramenta didática de intervenção do professor, deve cumprir função provocadora intervindo precisamente nas hipóteses dos alunos, independente da série em que está. Mas a eficácia dos jogos está na vinculação de cada jogo ao esquema de pensamento dos alunos. Um mesmo jogo pode ser ótimo ou ineficiente para produzir aprendizagens, vai depender das provocações que faz aos conceitos estruturantes das hipóteses dos alunos: nem além, nem aquém! Daí a importância da avaliação diagnóstica. Para um aluno que ainda não dominou o sistema de numeração de base decimal, a fração é incompreensível, sendo necessário mediar a construção desse conhecimento para, só aí, trabalharmos os números racionais. Se não fizermos isso, não haverá aprendizagem.

Além disso, se estamos buscando a mediação de processos de conscientização e ressignificação da realidade, uma estratégia privilegiada pode ser a utilização de atividades lúdicas. A ludicidade pode ser uma grande aliada no desafio do educador de propor novos sentidos para as relações entre o aluno e a e a realidade que o cerca.

Vamos dedicar um pouco mais de tempo às estratégias lúdicas na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento?

6. ATIVIDADES LÚDICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Você deve estar se perguntando: O lúdico não é a atividade própria da criança? Por que estamos falando de brincadeiras se nosso foco são os adolescentes em conflito com a lei? Na verdade, podemos entender que a atividade lúdica perpassa todas as fases da vida humana, transformando-se em seu sentido e propósito ao logo da história do sujeito e da humanidade.

Buscar a ludicidade na relação entre o estudante e o conhecimento pode ser uma possibilidade de fomentar a ressignificação da trajetória de fracassos escolares e a construção de uma nova relação com a escola. Ao buscar a construção dessa relação diferenciada com o conhecimento, o professor estaria fortalecendo novas possibilidades de mediação entre o sujeito e o que ele aprende.

Para nos aprofundarmos um pouco nesse assunto, vamos (re)ver alguns princípios básicos dos principais teóricos de base interacionistas: Piaget, Wallon e Vygotsky. Os três autores desenvolveram teorias sobre a relação entre o desenvolvimento humano e a atividade lúdica.

Sabemos que a brincadeira faz parte do mundo da criança e vai se modificando ao longo da vida do sujeito. A Psicologia do Desenvolvimento tem na relação do sujeito e a atividade lúdica um objeto de estudo, bem como um vasto conjunto de pesquisas com base nas teorias apresentadas.

Agora vamos nos recordar dos princípios das teorias de Piaget, Wallon e Vygostky e como cada uma entendia a atividade lúdica.

6.1 JEAN PIAGET

Jean Piaget desenvolveu sua teoria de desenvolvimento com base no princípio da equilibração/desiquibração. O sujeito se desenvolve na medida em que assimila novos elementos do meio e os acomoda aos já assimilados. De posse de novos elementos, o indivíduo pode não ter esquemas psicológicos capazes de processá-los e, assim, desequilibra-se.

Em busca do equilíbrio, são adaptados ou criados novos esquemas para a acomodação dos que foi assimilado. Em suma, o desenvolvimento psicológico é caracterizado pela constante busca do equilíbrio e se estabiliza com a chegada à vida adulta.

A teoria de Piaget divide o desenvolvimento em quatro grandes fases: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operatório concreto (7 a 12 anos) e operatório formal (a partir dos 12 anos). Em cada etapa da vida o indivíduo possui uma maneira de se relacionar com o mundo e adquirir novos elementos a partir dessa relação.

Assim na teoria piagetiana, a brincadeira é uma maneira de se assimilar o que está ao seu redor; objetos, regras, afetos, cultura, etc. Cada fase do desenvolvimento terá como foco uma modalidade diferente de brincadeira, de acordo com suas capacidades e interesses

(Piaget, 1971). Por exemplo, a fase pré-operatória é comumente marcada pela brincadeira de "faz-de-conta" que sustenta a relação de curiosidade e compreensão entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

No que diz respeito à adolescência, a teoria de Piaget prevê que este sujeito já seja capaz de resolver mentalmente uma situação, sem a necessidade do ensaio e erro concreto. Assim, jogos que envolvam a elaboração de estratégias e que os desafiem são atraentes aos adolescentes.

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

De acordo com a teria de Piaget, crie uma atividade pedagógica que envolva os elementos lúdicos característicos da fase operatória formal, onde se enquadrariam os estudantes adolescentes.

6.2 HENRI WALLON

Wallon dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da criança, considerando como questão fundamental o estudo da consciência e que o melhor caminho para entendê-la é buscar sua gênese, sua origem. Wallon rompe com uma noção de desenvolvimento linear e estático, demonstrando que o ser humano se desenvolve no conflito.

A teoria assume que o desenvolvimento da pessoa se faz a partir da interação do potencial genético, típico da espécie, e uma grande variedade de fatores ambientais. O desenvolvimento vai se dando progressivamente por estágios assistemáticos e descontínuos.

As etapas de desenvolvimento se alternam na predominância de diferentes conjuntos funcionais: afeto, ato motor, cognição e a pessoa integral. A sequência de estágios proposta por Wallon são: Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos), Personalismo (3 a 6 anos), Categorial (6 a 11 anos) e Puberdade e Adolescência (11 anos em diante).

A relação da criança e adolescente com a brincadeira irá refletir a predominância funcional e caraterísticas da fase de desenvolvimento.

No que se refere à concepção da atividade lúdica, Wallon faz uma relação entre o jogo e o trabalho. O autor entende que o adulto caracteriza o jogo como algo prazeroso e o associa ao lazer, em oposição ao trabalho, que é uma atividade séria. Porém, esta distinção não pode ser aplicada à atividade infantil, já que a criança não trabalha e ocupa-se essencialmente do jogo.

De acordo com Wallon também não faria sentido dizer que o jogo é essencialmente uma atividade que não exige esforço, nem mesmo que a brincadeira utiliza apenas as forças não aproveitadas no trabalho. O autor traz o exemplo de jogos esportivos que demandam grande dispêndio de energia física, além dos jogos de azar que pressupõem esforço intelec-

tual, assim como muitas outras atividades laborais. Wallon considera que o que diferencia as atividades lúdicas do trabalho é a finalidade dada a estas. A brincadeira tem um fim em si mesma, enquanto o trabalho visa algum objetivo.

Nesse sentido, Wallon provoca: "Permitir-se jogar, quando parece ser hora para isso, não é reconhecer-se digno de uma trégua que suspende por um tempo as imposições, obrigações, necessidades e disciplinas habituais da existência?" (Wallon, 2007, p. 70).



Vamos pensar sobre isso?

Com base em algumas ideias trazidas por Wallon, vamos refletir sobre o papel da atividade lúdica no contexto socioeducativo?

Você percebe que a ideia da valorização da atividade lúdica com o fim em si mesmo vai de encontro ao modelo econômico capitalista, na medida em que não centraliza o trabalho como atividade principal do sujeito? Principalmente, quando estamos tratando de um público que, em sua maior parte, faz parte da classe proletariada, menos favorecida e que troca sua força de trabalho por um salário incoerente aos lucros gerados pelo produto do mesmo.

Assim, numa cultura imersa nesses valores, a brincadeira enquanto um fim em si mesmo, é frequentemente desvalorizada e compreendida como ócio.

É comum observarmos que a sociedade exige das classes sociais menos favorecidas mais comprometimento com o trabalho e a produção de renda e que esse fenômeno não se restringe à vida adulta.

Você já deve ter observado crianças exploradas pelo trabalho infantil que vendem objetos irregularmente pelas ruas, certo? Quantas vezes você já não escutou do senso comum, a equivocada afirmação de que esse tipo de atividade pode ser positiva à criança, pois a distancia da criminalidade?

Será que o que resta à infância das classes menos abastardas é inserir-se na produção laboral para o distanciamento dos atos infracionais? Onde estaria o direito à proteção integral prevista no Estatuto da Criança e Adolescente?

A brincadeira faz parte da vida da criança e é fundamental ao seu desenvolvimento. Assim, valorizemos a improdutividade do brincar, da brincadeira que não gera produtos materiais e que não tem um objetivo planejado.

6.3 LEV VYGOTSKY

A teoria histórico-cultural, da qual Vygostsky é um dos principais expoentes, enfatiza a interação entre os indivíduos que, ativamente, agem no mundo, produzindo transformações históricas na relação entre os homens e desses com a natureza, bem como na sua própria constituição enquanto sujeito. O ser humano é entendido como um ser que interage com a história e a cultura, modificando seu contexto e sendo por ele modificado.

Para Vygotsky (2003), o ser humano não se relaciona com o contexto em que se insere de forma direta, mas sim de maneira mediada, por instâncias que aparecem como intermediárias nessa relação. Ou seja, é uma relação mediada por instâncias materiais (instrumentos) ou simbólicas (signos).

A brincadeira também se apresenta como uma relação mediada por instrumentos e signos. Faz parte da interação social da criança, por meio da qual ela internaliza elementos da cultura e os reconstrói internamente, organizando seus processos cognitivos e emocionais. Vygotsky afirma que a brincadeira está intimamente relacionada ao processo de criação imaginária, o faz de conta, atividade em que o sujeito envolve-se de maneira lúdica em uma situação imaginária com a qual interage.

A criança que, na vida real não pode ter todos seus anseios satisfeitos imediatamente, o faz na brincadeira. Assim, vivencia o sentimento de estar em diferentes papeis sem precisar vivê-los realmente. "Ao brincar de boneca, a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a sentir-se mãe" (Vygotsky, 2004, p.121).

Também é fundamental na brincadeira a existência de regras (formais ou informais) que regulem a atividade. Por exemplo, como se comportar ao fazer de conta que se é uma determinada personagem seria um padrão de regras de uma atividade imaginária, de uma brincadeira de faz de conta.

Outra questão trazida pela teoria é que o brincar não é uma atividade que necessariamente dá prazer. Outras atividades podem ser mais prazerosas e o jogo pode não ser prazeroso.

Apesar do autor focar o estudo da brincadeira como uma atividade própria da infância, acredita-se que, a partir do legado deixado pela teoria histórico-cultural, a discussão teórica sobre o lúdico possa ser ampliada para além do jogo de faz de conta infantil propriamente dito, contemplando, também, outras atividades que privilegiem a imaginação criativa no curso do desenvolvimento humano.

Partido desse pressuposto, compreende-se como lúdica até mesmo a relação do ser humano com o fenômeno artístico, desde que haja uma dimensão imaginária que caracterize a mediação entre o sujeito e a vivência artística. Pode-se afirmar, assim, que atividades com as quais o indivíduo se relaciona com a arte, seja apreciando ou criando uma produção artística, implicam uma criação imaginária do sujeito ao envolver-se com a fantasia que perpassa o fenômeno artístico.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

De acordo com essa perspectiva ampliada de atividade lúdica, com base na teoria histórico cultural, o adulto também se beneficia ao envolver-se em atividades lúdicas. Contextos de criação e imaginação podem potencializar o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.

Então, vamos exercitar nossas competências criativas?

Crie uma história em quadrinhos que retrate a utilização de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem em sala de aula.

FINALIZANDO

Neste módulo vimos algumas estratégias didáticas que podem contribuir com a prática do professor, especialmente no contexto da socioeducação. Enfatizamos o papel ativo do estudante no processo ensino-aprendizagem e elencamos metodologias ativas que privilegiam tal fenômeno. Ainda, revimos alguns princípios socioconstrutivistas do desenvolvimento humano e como abordam a relação entre a atividade lúdica, a aprendizagem e desenvolvimento.

Esperamos que este módulo contribua com sua prática e que você busque conhecer outras referências metodológicas que o ajudem em sua trajetória docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projeto de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MASUR, J.; IACCOCA, M. O frio pode ser quente?. São Paulo: Ática, 2008.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes 1987.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

ALVES, R. A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus, 2001.

EINSTEIN, A. Como vejo o mundo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2011.

MÓDULO 4
Construindo Práticas Pedagógicas Exitosas

Ana Clara Manhães Mendes

Prezado(a) professor(a), estamos chegando ao final de nosso curso e muito já foi estudado sobre seu contexto de atuação e teorias que embasam seu trabalho. Pensamos a respeito da identidade do professor e da especificidade do seu trabalho no sistema socioeducativo. Vimos como as concepções que trazemos influenciam nossa prática pedagógica e nossa maneira de nos relacionar com os demais atores sociais.

Refletimos sobre a adolescência e o fenômeno da violência e criminalização da juventude marginalizada. Vimos como funciona o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e o papel da escola nesse contexto. Para finalizar o curso estamos direcionando nossa atenção para as práticas pedagógicas que potencializem o processo ensino-aprendizagem no âmbito do sistema socioeducativo.

Assim, como não poderia ser diferente, vamos concluir o curso de forma a ampliar as perspectivas e magnitude do trabalho docente. Vamos dirigir nossa atenção para as práticas pedagógicas exitosas que trazem a tona experiências de sucesso.

1. ESCOLA: ESPAÇO DE CONTRADIÇÕES

Você deve estar lembrado (a) que em módulos anteriores já discutimos a visão dúbia que podemos ter sobre a instituição escola. A ideia da escola como um espaço de contradições, repleta de opressões e também de possibilidades. É nesse contexto que propomos uma imersão na seguinte reflexão: como desenvolver práticas exitosas em um contexto às vezes limitante? Vamos pensar sobre isso?

Se entendemos a instituição escolar como um espaço de incoerência e paradoxos, onde se reproduzem as desigualdades sociais, a exclusão das diferenças, dentre tantos outros fenômenos sociais que são, no mínimo, equivocados e incoerentes ao propósito da educação, o que podemos então dizer da prática pedagógica no contexto das medidas socioeducativas?

O que podemos dizer sobre o lugar de uma pedagogia liberadora e transformadora em um espaço tradicionalmente marcado pela contenção e pelo embate?

Talvez você esteja pensando que, se já parece um paradoxo educar para a liberdade em um sistema educacional tão preso a normas e padrões, parece ainda mais estranho pensar na possibilidade de práticas exitosas. E esse desafio se torna ainda mais acirrado quando pensamos a pedagogia no campo das medidas socioeducativas. É verdade! Mas lembre-se que estamos a todo momento defendendo a ideia de que, em meio às incoerências e contradições próprias do contexto educativo, é possível apostar nas potencialidades, nas possibilidades e nos sucessos dos sujeitos e das instituições. Então vamos seguir adiante?

ATIVIDADE DE ESTUDO 1

Vamos resgatar algumas experiências de sucesso? Tente lembrar de exemplos de práticas pedagógicas que você avalia como tendo tido êxito no alcance de seus objetivos.

É claro que temos muitos exemplos de sucesso na escola! Projetos inovadores ou, até mesmo, os pequenos êxitos do dia a dia da sala de aula. Contudo, você também sabe que o que vemos, de forma geral, é a manutenção de paradigmas individualizantes, competitivos e alienantes no espaço escolar.

Por outro lado, a incoerência se mostra justamente por ser também a escola o espaço fecundo para o desenvolvimento de sujeitos que possam exercer plenamente sua cidadania e participar ativamente da sociedade. Entendemos que, mesmo que incoerente, é a escola o espaço privilegiado para se potencializar as aprendizagens e mediar o desenvolvimento humano em prol de uma sociedade mais justa e ética.

Assim, o espaço da educação no sistema socioeducativo será marcado por incoerências ainda mais agravantes. Quando o adolescente já cometeu algum ato infracional, as regras e padrões sociais parecem cair sobre ele de forma ainda mais dura e incisiva. Se vivemos numa sociedade de valorização do mérito individual, também é próprio da cultura dominante a culpabilização individual pelos comportamentos fora da norma estabelecida.

Você deve ter experienciado diversas situações nas quais diferentes atores sociais se mostraram hostis ao adolescente em conflito com a lei, justificando condutas penalizantes a ele como estratégias educativas correcionais. O que costumamos ver é a construção de um discurso de medo e oposição em relação a um sujeito, o qual acaba por ser resumido pelo seu ato: o ato infracional.

Numa perspectiva filosófica, cria-se um estereótipo do monstro àqueles que transgridam a lei, a norma. O monstro traz consigo a ideia de uma anomalia, uma transgressão não

somente à lei constituída, mas à lei da natureza. Nesse sentido é que se fortalecem práticas de exclusão e culpabilização do sujeito que se encaixa no estereótipo da monstruosidade.

Então o que se apresenta ao educador, em um primeiro momento, é o desafio de transformar consciências e impulsionar o potencial de viver em sujeitos adolescentes que, não tendo conseguido se acomodar às normas da sociedade, agora são compreendidos como desviantes dos padrões da natureza. Como pode ser possível desenvolver práticas pedagógicas de sucesso com alunos que já estão pré-determinados como desviantes da lei humana e da natureza, um fracasso aos padrões estabelecidos? Vamos pensar sobre isso?

2. COMO PRODUZIR SUCESSO ENTRE TANTOS DESAFIOS?

Para aceitarmos o desafio de construir práticas de sucesso em meio ao contexto que está dado é preciso aprimorar a visão crítica de todo o processo educativo. Como já vimos, é necessário se atentar para as contradições do sistema e compreender os fundamentos desses paradoxos.

Você deve se lembrar que a escola é uma instituição que não foi criada inicialmente para atender a toda a população, conforme já abordado em módulos anteriores. O ideal de universalização do acesso aos bancos escolares e a conquista das massas populares ao espaço da escola pode ser considerado ainda recente na história brasileira.

Assim, ainda nos cabe questionar: a escola está pronta para toda a diversidade que vem preenchendo suas salas de aula? Provavelmente você conhece diferentes pontos de vista que responderiam a essa pergunta e ofereceriam justificativas diversas. Mas vamos agora refletir sobre o seguinte: se a escola é constituída por pessoas que estão em constante desenvolvimento e transformação, não poderia também a instituição se transformar a partir das práticas de seus atores? Ou seja, não estariam nas práticas pedagógicas bem sucedidas o potencial de superação dos desafios do sistema escolar?

É, professor(a), estamos propondo que você seja o estopim da mudança. Não que para isso seja necessário iniciar uma grande revolução, mas que simplesmente você reflita sobre sua atuação e busque desenvolver práticas de sucesso.

ATIVIDADE DE ESTUDO 2

Na atividade anterior, sugerimos que você resgatasse algumas práticas de sucesso ao longo de sua experiência docente. Vamos nos aprofundar uma pouco mais? Reflita sobre esses exemplos de prática e busque indicar quais os fatores que contribuíram para o sucesso no alcance dos objetivos pretendidos.

3. MAS AFINAL, O QUE É SUCESSO ESCOLAR?

Você já se perguntou o que é sucesso escolar? Como identificar o sucesso? É possível avaliá-lo e medi-lo? Talvez você já tenha pensado que a avaliação da aprendizagem do aluno é um indicador bastante objetivo de seu sucesso ou fracasso. Será mesmo assim?

Bom, nós já refletimos aqui que a avaliação da aprendizagem historicamente vem se pautando em critérios de classificação dos estudantes. É muito comum que as escolas instituam padrões de metodologias e níveis de aprendizagem e os estabeleçam como metas aos seus alunos. Caso não atinjam as metas pré-determinadas, são punidos, seja pelas notas ruins ou pela retenção na mesma turma, ano após ano.

Assim, já vimos que a avaliação só é efetiva se superar os modelos classificatórios tão arraigados em nossa cultura escolar. O procedimento de avaliação formativa busca realmente evidenciar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. O que se busca é uma intervenção que também promova a aprendizagem e contribua com todo o processo ensinar-aprender.

Dessa forma, para considerarmos a avaliação um indicador de sucesso escolar, sem dúvida precisamos primeiramente repensar o modelo de avaliação que temos utilizado. Do contrário poderíamos estar julgando uma situação com base em critérios equivocados. Quer ver? Vamos imaginar a seguinte situação:

> A professora de artes mostra aos alunos diversas pinturas e desenhos cuja temática é a clássica natureza-morta. Ela apresenta muitos exemplares e comenta sobre os respectivos artistas, a técnicas, etc. Após a aula bastante ilustrativa, ela passa a seus alunos a tarefa de desenharem uma cena de natureza-morta que puderem observar em sua casa. Os alunos fazem diferentes desenhos com base no que encontram. Julia, uma das alunas, coloca os materiais sobre a mesa de sua casa, que fica encostada em uma parede branca. Ela desenha com muita atenção buscando o máximo de semelhança com a realidade. A professora, analisa todas as produções e as avalia. Grande parte da turma ganha a nota máxima, mas a professora não faz uma avaliação tão positiva do desenho de Julia. De acordo com a professora, a aluna não recebeu nota máxima por ter deixado o fundo branco ao invés de pintá-lo de alguma outra cor.

Pensando no exemplo citado, vamos refletir sobre a atuação da professora e seu modelo de avaliação? Se tomarmos como base apenas o modelo de avaliação da aprendizagem que visa avaliar se o estudante atingiu um padrão pré-determinado, a professora agiu corre-

tamente ao punir a aluna com uma nota inferior já que ela não realizou a tarefa dentro dos critérios que lhe eram esperados. Pode-se acreditar que, da próxima vez, a menina faria o trabalho corretamente a fim de evitar a nota ruim, não é mesmo?

Não pretendemos aqui estigmatizar a professora nem a aluna do exemplo citado. Na verdade, o que estamos ressaltando é que realmente existem diferentes formas de olhar a situação e compreende-la. Assim, que tal exercitarmos outro olhar sobre essa história?

Não vamos julgar aqui se a professora deixou claro em sua explicação que era ou não para pintar o fundo do desenho. Talvez ela até tenha dito isso mesmo. Mas também não teria ela recomendado atenção dos alunos para que retratassem a figura de forma mais realística possível? Provavelmente sim, mas também não é isso que vem ao caso aqui.

Será que a professora pensou sobre a possibilidade de Julia ter deixado a parede branca intencionalmente? Ou realmente teria sido falta de empenho da aluna em atender as regras da tarefa? Mas, afinal, o que deveria ser avaliado na tarefa: a atenção às explicações ou a habilidade artística em retratar objetos?

Assim como a professora do exemplo, não sabemos ao certo o motivo da aluna ter deixado de pintar o fundo da figura. Então, como avaliar?

Professor(a), te guiamos nessa reflexão até aqui para que fique claro o seguinte: não são os instrumentos que determinam uma avaliação formativa, mas a intencionalidade e clareza do professor que a realiza é que darão sustentação para um método avaliativo efetivo e que venha realmente a contribuir com o processo ensino-aprendizagem.

IMPORTANTE!

A intencionalidade e a clareza do professor é que sustentam uma estratégia didática e um método avaliativo efetivo que venham, realmente, a contribuir com o processo ensino-aprendizagem.

Pode se dizer que a metodologia de avaliação por um desenho poderia ser um instrumento inovador para a avaliação formativa. A professora poderia intervir junto à aluna e potencializar a situação de aprendizagem, discutindo com ela sobre sua produção, propondo novas possibilidades, escutando a compreensão da aluna sobre a tarefa e o conhecimento articulado ao mesmo. Enfim, são diversas as possibilidades de atuação. Mas, então, como o professor vai lidar com tantas variáveis, tantas situações inesperadas e, ainda assim, seguir com o objetivo de promover sucesso?

ATIVIDADE DE ESTUDO 3

O exemplo da história de Julia sugeriu que a atividade avaliativa proposta pela professora não foi capaz de intervir na aprendizagem, como um instrumento também formativo. Ao contrário do que retratou a história de Julia, você poderia citar um exemplo de avaliação formativa bem sucedida?

Buscamos aqui ampliar a concepção de sucesso escolar para além da avaliação quantitativa da aprendizagem do aluno. Destacamos três grandes dimensões que podem ser compreendidas como fatores associados ao sucesso escolar:

a. a mobilização do interesse do estudante pelo conhecimento e pela participação ativa no processo ensino e aprendizagem;
b. a mediação de aprendizagens que potencializem o desenvolvimento de um pensamento reflexivo sobre a realidade; e
c. a intencionalidade do professor em sua prática, exercendo constantemente a reflexão sobre a ação e o planejamento intencional de suas atividades.

Ao ter clareza dos objetivos que almeja e das concepções que o embasam, o professor está munido de condições essenciais para uma prática de sucesso; uma prática que possa mediar o interesse do aluno, oferecendo suporte para que ele se transforme em um sujeito crítico, reflexivo e consciente.

Na próxima seção, veremos como aproximar da prática pedagógica esses objetivos.

4. O SUCESSO ESTÁ NA PRÁTICA OU NA TEORIA?

Provavelmente você deve se deparar com conflitos parecidos com o exemplo citado. Ou ainda, pensamentos do tipo:

> Eu planejei uma aula maravilhosa, exercícios e instrumentos avaliativos bastante criativos, mas mesmo assim alguns alunos simplesmente não querem se engajar nas tarefas ou parecem incapazes de compreender o que eu digo.

Situações como essa são comuns e levam alguns professores a se ressentirem com a academia e com as teorias que aprenderam ao longo de sua trajetória profissional. Talvez você mesmo já tenha pensado assim, ou escutado alguém dizer que *na prática nenhuma teoria se aplica*. Ou, ainda, *que não é possível trabalhar com os conhecimentos que se aprende na*

universidade pois a realidade traz desafios que não estão previstos nos livros. Você conhece discursos assim?

O que estamos defendendo aqui é que tanto o planejamento e organização do trabalho pedagógico, como o posicionamento diante a situações diversas encaradas na sua rotina profissional devem estar sempre ancoradas nas suas concepções sobre o trabalho.

IMPORTANTE!

Professor(a), todo o processo de reflexão que viemos fazendo ao longo do curso deve se manter vivo em sua prática rotineira.

E então, como ter clareza dessa intencionalidade? Como posso planejar uma prática bem sucedida se me deparo com tantas variáveis em sala de aula?

A maneira como um professor vai agir junto a seu aluno nos momentos em que ele parecer fugir aos padrões pré-determinados será sempre pautada pelo que ele acreditar ser o mais apropriado e efetivo. Ou seja, quando você se depara com situações que fogem ao esperado, está aí sua melhor chance de exercitar em sua prática os conhecimentos e concepções que guiam sua trajetória profissional.

É primordial pensarmos sobre as crenças e a ética que fundamentam nosso trabalho educativo. Mantendo clareza sobre as concepções que estão por trás de nossa atuação e constantemente revisando nossas práticas. O que buscamos, assim, é a aproximação entre teoria e prática para alcançarmos o almejado sucesso.

Outra situação frequente no âmbito escolar é a circunstancialidade das práticas exitosas. Você já deve ter experienciado situações em que fez alguma coisa que deu certo, mas não ficou claro exatamente o que foi ou o porquê daquela atitude ter sido bem sucedida. Conhece essa sensação?

Uma intervenção exitosa só pode se repetir se for trazida para o nível da consciência e da intencionalidade na prática pedagógica. O planejamento e intervenção do professor devem estar pautados em concepções claras para que possam ser repetidos, repensados e ressiginificados em diferentes contextos e situações.

Ao longo do curso, provavelmente, você tem refletido sobre algumas concepções e revisto algumas práticas. Talvez tenha se conscientizado de algumas ações e analisado suas pertinências. Talvez tenha ficado mais claro a importância de outras práticas que você já desenvolvia e passou a fazê-las de maneira mais consciente. Esse é o objetivo da formação continuada! A articulação entre teoria e prática visando a qualificação profissional.

5. EM BUSCA DE UMA PRÁTICA EXITOSA

Então, como você já deve imaginar, não estamos aqui querendo fornecer um manual do sucesso, nem mesmo indicar quais as práticas pedagógicas serão exitosas. Não é possível fazer tal previsão, não é mesmo? Mas, então, por onde começar?

Certamente, você já está começando esse processo de busca ao se aprofundar nos conhecimentos trazidos pelo nosso curso. Você está se questionando, buscando novas referências de trabalho e de teorias que embasem sua prática. Deve ter discutido algumas ideias com seus colegas e talvez feito algumas propostas no planejamento coletivo de sua unidade escolar. Se ainda não começou, que tal iniciar esse processo?

Uma boa dica que pode advir desse módulo é a busca por referências inspiradoras. Experimente pesquisar na internet palavras-chave que tragam experiências pedagógicas bem sucedidas. Refine sua busca ao procurar ações voltadas especificamente para o contexto socioeducativo ou de vulnerabilidade social.

No Brasil, temos a contribuição bastante valiosa do professor Antônio Carlos Gomes da Costa à literatura que trata da pedagogia em contextos socioeducativos. Por exemplo, no livro "Aventura Pedagógica: Caminho e Descaminhos de Uma Ação Educativa" (Costa, 2008) o autor traz a experiência de gerir uma instituição socioeducativa ainda durante a era das FEBEM (Fundação do Bem-Estar do Menor), a qual comportava aproximadamente 200 educandas de 07 a 17 anos de idade e com as mais diversas situações de abandono e vulnerabilidade social.

O Professor Antônio Carlos não apenas descreve os caminhos trilhados por ele e sua equipe educativa, mas traz também reflexões pertinentes ao educador que se depara com tamanho desafio. Assim, o leitor pode acompanhá-lo em sua aventura pedagógica, perpassando também os caminhos teóricos que ele escolheu seguir.

O que objetivamos ao trazer esse exemplo, professor(a), foi motivá-lo a continuar persistindo em seu processo de formação continuada, por meio da busca de referências diversificadas. A busca por uma prática de sucesso perpassa também a ampliação das referências de práticas bem sucedidas. Você pode começar aos poucos, buscando livros, revistas, reportagens de jornal ou na internet.

Ainda, é muito interessante que os professores, ao planejarem coletivamente seu trabalho, possam dividir entre si as experiências bem sucedidas, tentando identificar suas causas e justificativas. Essa também pode ser uma maneira enriquecedora de ampliar as referências de práticas de sucesso.

ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA UMA PRÁTICA BEM SUCEDIDA

- Partilhar experiências bem sucedidas com os colegas
- Estar atento a novas experiências ao seu redor
- Criar diferentes possibilidades de desenvolver sua prática
- Buscar novas referências (teóricas e práticas) para o trabalho
- Refletir sobre sua prática e concepções
- Planejar suas ações, conferindo maior intencionalidade
- Manter-se alerta às pré-concepções que carregamos

FINALIZANDO

Prezado(a) professor(a), com este último módulo, finalizamos o nosso curso. Ao optarmos por finalizar o curso com a temática do sucesso escolar, o fizemos intencionalmente, sugerindo que seja o sucesso o norte do trabalho pedagógico e socioeducativo. É com base em todo o conhecimento desenvolvido ao longo do curso que você poderá contribuir com o sucesso escolar e do atendimento socioeducativo de seus alunos.

Esperamos que o processo tenha sido enriquecedor para sua formação e venha a contribuir bastante com sua atuação. O empenho necessário ao desenvolvimento profissional é um desafio constante e exige persistência e dedicação. Sabemos que, se você chegou até aqui é por que compreende a importância desse processo para sua formação e atividade pedagógica.

Ao longo do curso muitas referências bibliográficas foram apresentadas, além de dicas de leituras e vídeos. Sugerimos que você tire bom proveito de todas e dê continuidade ao seu processo de formação. Multiplique as competências aqui desenvolvidas contribuindo com os espaços de estudo e planejamento coletivo de sua equipe pedagógica.

Como não poderia ser diferente, finalizamos desejando ao você muito sucesso em sua jornada! Bom trabalho!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, A. C. Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2008.

SUGESTÕES PARA APROFUNDAMENTO

MAKARENKO, A. Poema Pedagógico. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2012.

PALAVRAS FINAIS

Estimado (a) professor (a),

Estamos concluindo nossa caminhada de muito estudo, reflexão e debate sobre o trabalho docente no contexto socioeducativo. Se chegamos até aqui, significa que foi uma caminhada marcada por muita dedicação, investimento e compromisso, pois todos nós sabemos o quanto é desafiador conciliar a realização de um curso de aperfeiçoamento semipresencial com todas as atividades, compromissos e responsabilidades do cotidiano.

A despeito dos desafios enfrentados, confiamos que essa trajetória de formação continuada tenha representado, para cada um de vocês, uma rica experiência pessoal e profissional, pois foi apostando nesse objetivo que todo o curso foi planejado e desenvolvido.

Como dito inicialmente e reiterado ao longo do curso, a maneira como cada um de nós ensina está intimamente relacionada ao que somos como pessoa, ou seja, a nossa atuação profissional decorre do entrelaçamento entre nossas histórias de vida, trajetórias de formação acadêmica, experiências práticas e cotidianas, relações de trabalho, reconhecimento social da profissão docente e características do momento histórico-cultural.

Temos certeza que o tempo dedicado a estudar de maneira aprofundada as temáticas relacionadas à docência na socioeducação, assim como a pensar criticamente sobre suas escolhas, representações, práticas e dilemas, já está reverberando na sua atuação pedagógica.

Por assim ser, entendemos que o curso alcançou satisfatoriamente o objetivo de oportunizar aos profissionais da educação básica transformações na construção de sua identidade e na sua atuação profissional, por meio da atualização e o aprofundamento teórico, conceitual e metodológico na área da educação, articulado as especificidades da política socioeducativa

Parabenizamos vocês, professores e professoras, pela conclusão do Curso de Docência na Socioeducação e esperamos reencontrá-los brevemente. Sucesso!

Coordenação do Curso de Docência na Socioeducação
Universidade de Brasília