



# Docência na Socioeducação:

a experiência de um processo de formação continuada

**Organizadora**  
Cynthia Bisinoto

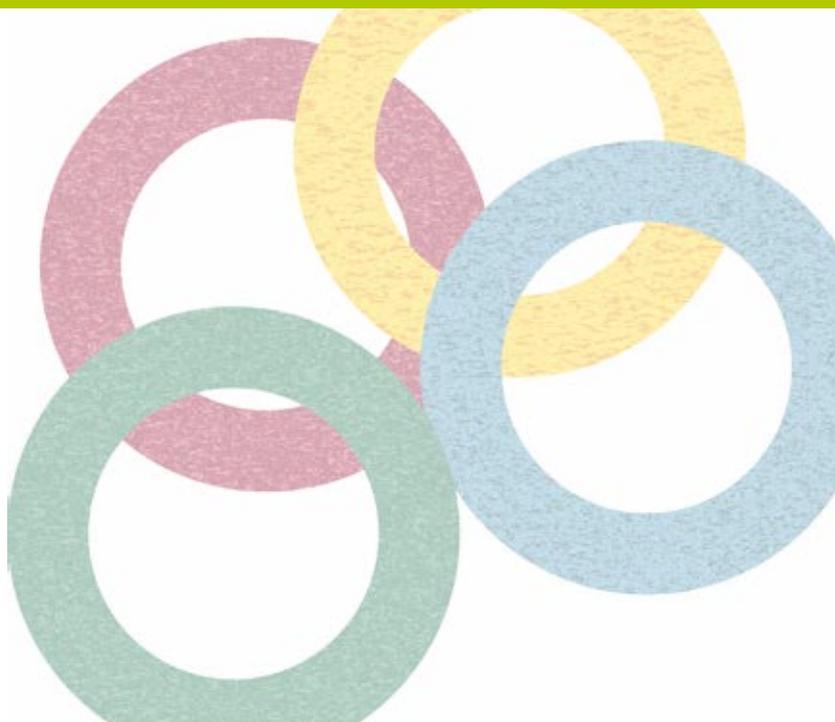


Universidade de Brasília  
Faculdade UnB Planaltina





**Docência na Socioeducação:  
a experiência de um processo de formação continuada**



## **ORGANIZAÇÃO**

Cynthia Bisinoto

## **AUTORAS**

Candida de Souza

Cláudia Marins de Souza

Cynthia Bisinoto

Dayane Silva Rodrigues

Lígia Carvalho Libâneo

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Natalia de Souza Duarte

Nilcea Moreno Silva

Rosilene Beatriz Lopes

## **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 de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (UnB)

Universidade de Brasília (UnB)

## **PROJETO GRÁFICO**

Cláudia Capella

D636 Docência na socioeducação : a experiência de um processo de formação continuada / organização, Cynthia Bisinoto. – Brasília : FUP - UnB, 2017. 224 p. ; 21cm.

ISBN 978-85-92912-01-7

1. Professores - formação. 2. Sociologia educacional. I. Bisinoto, Cynthia (org.). II. Título

CDU 37.015.4

# Docência na Socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada

**ORGANIZAÇÃO**

Cynthia Bisinoto



# Sumário



<b>Sobre as autoras</b>	<b>7</b>
<b>Apresentação</b> <i>Mauro Luiz Rabelo</i>	<b>11</b>
<b>Introdução</b> Sobre o curso <i>Docência na Socioeducação</i> e os indicadores para análise. <i>Cynthia Bisinoto</i>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1</b> Ser professor(a) na socioeducação: rede de sentidos e significados. <i>Cynthia Bisinoto</i>	<b>19</b>
<b>Capítulo 2</b> Descortinando narrativas de professores sobre adolescentes e socioeducação: desafios para a ação socioeducativa. <i>Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, Dayane Silva Rodrigues e Nilcea Moreno Silva</i>	<b>55</b>
<b>Capítulo 3</b> Docência e Direitos Humanos: articulação necessária à socioeducação. <i>Natalia de Souza Duarte e Cláudia Marins de Souza</i>	<b>89</b>
<b>Capítulo 4</b> Socioeducação e perspectiva pedagógica: uma leitura da realidade a partir do olhar de professores. <i>Candida de Souza</i>	<b>119</b>
<b>Capítulo 5</b> Processo de escolarização na socioeducação: um encontro possível na garantia dos direitos dos adolescentes. <i>Rosilene Beatriz Lopes</i>	<b>147</b>
<b>Capítulo 6</b> Refletindo sobre o sucesso escolar na perspectiva dos docentes da socioeducação. <i>Natalia de Souza Duarte e Lígia Carvalho Libâneo</i>	<b>185</b>
<b>Reflexões Finais</b> Potencialidades do processo de formação continuada de professores na Socioeducação. <i>Cynthia Bisinoto</i>	<b>217</b>



# Sobre as autoras



## ***Candida de Souza***

Psicóloga, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília e membro do Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi tutora do curso Docência na Socioeducação. Contato: didasouza@gmail.com

## ***Cláudia Marins de Souza***

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987) e trabalha regularmente na elaboração e utilização de materiais pedagógicos para formação de agentes sociais de esporte e lazer. Trabalha desde 2003 com Políticas Públicas sociais na temática de Esporte e Lazer. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) em 2012. Foi tutora do curso Docência na Socioeducação. Contato: clamarins@hotmail.com

## ***Cynthia Bisinoto***

Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, com pós-doutorado na Universidade do Minho (Portugal). É professora da Faculdade UnB Planaltina da Universidade de Brasília. Coordena desde 2011 o Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Socioeducação. Foi a coordenadora geral da primeira edição do curso Docência na Socioeducação, além de elaboradora de material e formadora do mesmo curso. Contato: cynthia@unb.br

## ***Dayane Silva Rodrigues***

Psicóloga da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília. Integrante do GAIA - Grupo de Ação e Investigação das Adolescências. Foi elaboradora de material, formadora e supervisora pedagógica de tutores do curso Docência na Socioeducação. Contato: dayanesr@yahoo.com.br



### ***Lígia Carvalho Libâneo***

Psicóloga pela Universidade de Brasília e mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), da Universidade de Brasília. Atualmente é doutoranda desse Programa e psicóloga escolar do Serviço de Orientação ao Universitário da UnB. Foi formadora e supervisora pedagógica de tutores do curso Docência na Socioeducação. Contato: ligialibaneo@gmail.com

### ***Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira***

Psicóloga, mestre em Psicologia Clínica (PUC-Rio) e doutora em Educação (PUC-Rio). Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Coordenadora do Laboratório de Psicologia Cultural e do GAIA – Grupo de Ação e Investigação das Adolescências. Foi elaboradora de material do curso Docência na Socioeducação. Contato: mcslloliveira@gmail.com

### ***Natália de Souza Duarte***

Graduada em Educação Física pela FDBEF (1988) e em Pedagogia pela UnB (1990), é especialista em Aprendizagens pelo GEEMPA (1996) e mestre em Educação pela UnB (2000). Tem doutorado (2012) e pós-doutorado (2015) em Política Social pela UnB. Atualmente é integrante do grupo de pesquisa TEdis e professora de adolescentes em medidas protetivas na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Foi elaboradora de material, formadora e tutora do curso Docência na Socioeducação. Contato: nataliasduarte@gmail.com

### ***Nilcea Moreno Silva***

Pedagoga pela Universidade Católica de Brasília (1997), Especialização em Docência do Ensino Superior pela UCAM (2007), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília. Atuou como tutora pelo CEAG no curso básico da Escola Nacional de Socioeducação em 2016. Foi tutora do curso Docência na Socioeducação. Contato: nilceamoreno@bol.com.br



***Rosilene Beatriz Lopes***

Pedagoga pela Unimontes (1986), Especialização em Sociologia pela UFMG (1994), Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela UNEB-DF (2000), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2004 e 2013, respectivamente). Atualmente, trabalha na Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal e é pesquisadora na área de Educação com ênfase em Políticas Públicas e Ensino Aprendizagem. Foi tutora do curso Docência na Socioeducação. Contato: rbeatrizlopes@yahoo.com.br





# Apresentação



O escritor Terentianus Maurus nos diz em um de seus versos que “os escritos têm seu destino de acordo com a capacidade do leitor” – *pro captu lectoris habent sua fata libelli* –, ou simplesmente, em uma tradução mais livre, “os livros têm seu próprio destino”. Este livro, que ora apresento, está entre os que devem atrair a atenção de muitos leitores, em especial dos educadores sensíveis aos desafios inerentes à ação docente em contexto socioeducativo, pois seu objetivo é extremamente nobre, pela natureza do tema nele abordado.

O livro é a culminância do trabalho de alguns professores que atuaram em um curso de aperfeiçoamento oferecido para professores da rede pública brasileira que trabalham com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, tanto em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) quanto fechado (semiliberdade e internação), uma ação conjunta da Faculdade UnB Planaltina (FUP) da Universidade de Brasília (UnB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

O curso representou uma oportunidade de formação continuada, de revisão das ações e de reconstrução das práticas pedagógicas de docentes, de 8 unidades da federação, que atuam no contexto socioeducativo, revelando o compromisso da Universidade de Brasília enquanto espaço de transformação social e de fortalecimento da identidade profissional docente. Com essa iniciativa pioneira, a UnB propiciou novos cenários de aprofundamento teórico e de troca de experiências entre os profissionais da educação, reiterando a importância da aprendizagem escolar na transformação das trajetórias infratoras dos adolescentes e no redirecionamento dos seus projetos de vida. Desse modo, contribuiu-se para um trabalho articulado de promoção do desenvolvimento da ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos, enquanto foram promovidos alinhamentos teórico-conceituais, estratégicos e operacionais, estruturados em bases éticas e pedagógicas.



Do total de fóruns realizados ao longo do curso, os autores selecionaram quase a metade deles, garantindo-se a representatividade das unidades da federação participantes e dos eixos temáticos trabalhados, e fizeram uma análise temática das interlocuções que transcorreram nos fóruns de discussão, utilizando um *software* específico de análise qualitativa. O trabalho levou ao estabelecimento de algumas categorias temáticas, que deram origem aos seis capítulos do livro: Ser professor(a) na socioeducação; Descortinando narrativas sobre adolescentes e socioeducação; Docência e Direitos Humanos; Socioeducação e perspectiva pedagógica; Processo de escolarização na socioeducação; Reflexões sobre o sucesso escolar. Neles, são apresentados indicadores relacionados ao processo formativo desenvolvido com professores da rede pública brasileira, evidenciando-se a riqueza das interações e das discussões, dos espaços coletivos de estudo e da aprendizagem adquirida.

Na forma em que foi escrito, a partir das experiências vivenciadas no curso de aperfeiçoamento coordenado pela UnB, o livro constitui obra inédita na medida em que propicia análises e discussões de temáticas que avançam no sentido de qualificar cada vez mais o atendimento socioeducativo, em sua dimensão pedagógica, inspirando ações de acolhimento que respeitem os direitos humanos, em especial de nossas crianças e adolescentes.

*Mauro Luiz Rabelo*  
*Universidade de Brasília*  
Brasília, janeiro de 2017.





# Introdução

## Sobre o curso *Docência na Socioeducação* e os indicadores para análise

*Cynthia Bisinoto*

### **Breve histórico do curso *Docência na Socioeducação***

O presente livro é fruto de análises e resultados de um processo de formação continuada desenvolvido com professores que trabalham na educação básica brasileira, especificamente com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Ao final do ano de 2013, professores-pesquisadores da Universidade de Brasília receberam um convite desafiador do Ministério da Educação: o de elaborar e realizar, em âmbito nacional, o primeiro ***Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Socioeducação***. Aceitamos o desafio e realizamos o curso no ano de 2014, o qual foi fruto de parceria entre a Faculdade UnB Planaltina (FUP) da Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). O curso fez parte das ações de efetivação do direito à escolarização dos adolescentes em medida socioeducativa e se referenciou nos princípios e diretrizes previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Planejado especificamente para professores da rede pública que trabalham com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, tanto em meio aberto quanto fechado, o curso tinha como objetivo oportunizar aos profissionais 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.

Coerente ao objetivo traçado, o curso enfatizou a apropriação e a sistematização do conhecimento por meio do estudo, da reflexão crítica e da



discussão coletiva sobre as possibilidades de atuação pedagógica no sistema socioeducativo. A estrutura curricular foi organizada em sete eixos temáticos que exploraram a identidade profissional docente, as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento, a adolescência e seu processo de criminalização no Brasil, os direitos humanos, os fundamentos da socioeducação, o papel da escola e o trabalho pedagógico.

Como estratégias didáticas recorreu-se a estudos individuais, atividades reflexivas, participação em fóruns de discussão, memoriais autobiográficos, intervenção na realidade escolar, entre outras. Por meio dessas estratégias buscou-se promover a análise das rotinas de trabalho, o questionamento de ideias e práticas cristalizadas, e a reconstrução do exercício profissional, além de fortalecer convicções, sustentando teórica e conceitualmente práticas e escolhas que, muitas vezes, eram intuitivas.

Para esta primeira edição nacional, a oferta buscou contemplar, pelo menos, um estado de cada região do país. Assim, foram ofertadas 550 vagas, distribuídas em 8 estados (polos) participantes, a saber Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e o Distrito Federal. As vagas foram disponibilizadas para cada estado de acordo com a dimensão estadual do Sistema Socioeducativo (segundo dados do Censo Escolar 2013). Todos os participantes foram indicados pelas Secretarias de Estados de Educação e o curso ocorreu entre os meses de julho e dezembro de 2014.

Ao longo de todo o curso buscou-se, permanentemente, mobilizar os participantes a visitarem, analisarem e ressignificarem suas ideias, concepções e ações, as quais foram partilhadas com os colegas nos fóruns de discussão. Estes, cuidadosamente mediados pelos tutores, configuraram-se como espaços singulares de partilha, circulação e trocas de ideias, valores, conceitos, preconceitos, afetos, aprendizagens e conhecimentos. É da riqueza desses fóruns que extraímos o material que ora apresentamos e discutimos nessa obra.

As participações nos fóruns são respostas a problematizações intencionalmente propostas pela equipe pedagógica do curso e que também dialogam com o conteúdo do livro-texto<sup>1</sup>, com as respostas e colocações dos

---

<sup>2</sup> Bisinoto, C. (2014) (Org.). *Docência na Socioeducação*. Brasília: Universidade de Brasília.



outros colegas e dos tutores, bem como com as discussões realizadas durante os encontros presenciais. Além disso, trazem um pouco da história pessoal e profissional dos docentes, seus valores, convicções, escolhas, aflições, aportes teóricos e metodológicos. Enfim, a participação de cada professor(a) nos fóruns de discussão materializa uma complexa rede de significados que, ao longo desse livro, buscamos desvelar.

Os textos que compõem esta publicação são, portanto, fruto do processo e dos resultados alcançados ao longo da realização da primeira oferta do curso ***Docência na Socioeducação*** pela Universidade de Brasília. Nessa direção, o eixo comum em torno do qual se reúnem as análises e os textos aqui apresentados é o compromisso com o desenvolvimento profissional docente e o empoderamento dos profissionais da educação, os quais têm o potencial de influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos adolescentes, contribuindo para a construção de novos projetos de vida que se distanciem da vivência infracional. Neste livro apresentamos, portanto, indicadores relacionados ao processo formativo que transcorreu com muito sucesso.

Além da certeza de que as análises e discussões contempladas ao longo dos capítulos contribuirão para fomentar outras estratégias formativas no contexto da socioeducação, acreditamos também que mobilizarão novos estudos, problematizações e investigações acerca da docência na socioeducação.

## **Acerca do processo de análise**

Para alcançar o objetivo deste livro, o de partilhar interlocuções, avanços e transformações fomentados por meio de um processo de formação continuada realizado de forma semipresencial, procedeu-se a uma análise temática<sup>2</sup> das interlocuções que transcorreram nos fóruns de discussão ao longo do curso ***Docência na Socioeducação***, numa perspectiva de análise eminentemente qualitativa.

---

<sup>3</sup> Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.



Do total de 132 fóruns realizados ao longo do curso (os quais versaram sobre 6 temáticas distintas, conforme a estrutura curricular do próprio curso), foram selecionados 60 fóruns, garantindo a representatividade dos 8 estados participantes desta edição, bem como dos 6 eixos temáticos trabalhados. Os conteúdos dos fóruns foram extraídos da plataforma Moodle e os respectivos arquivos foram importados para o *software* QDA Miner (*Qualitative Data Analyses Software*), um programa de análise qualitativa que subsidiou o trabalho. Cada arquivo tinha, em média, 9 mil palavras, tendo sido desconsideradas as falas e intervenções dos tutores.

A análise foi realizada por parte da equipe de professores, pesquisadores e tutores que participou do planejamento e do desenvolvimento do curso, inclusive mediando os fóruns, de modo que todos tinham grande imersão na discussão e muitas ideias sobre os dados mais relevantes e representativos do processo de formação. De posse do material, já disponível no *software* QDA Miner, seguiu-se uma leitura fluida e individual, a qual possibilitou que emergissem possíveis temas de categorização.

A equipe se reuniu várias vezes, discutiu sobre os possíveis temas e subtemas e, em conjunto, definiu aqueles que orientariam o recorte/seleção dos trechos (sentenças, frases ou parágrafos), tendo ocorrido um intenso processo de alinhamento entre os membros da equipe. Os temas têm a capacidade de descrever diferentes facetas da ideia que lhe é central e em torno do qual se organizam os subtemas. Estes, por sua vez, só têm sentido sob o guarda-chuva do tema, com o qual partilham a ideia central, mas focalizam um de seus elementos específicos. A emergência dos temas dependeram do quanto conseguiam capturar algo importante no conjunto global do estudo, neste caso, o trabalho pedagógico docente na socioeducação. Evidente que em virtude da origem dos dados (fóruns de discussão do curso) a definição dos temas de análise acompanhou os eixos temáticos orientadores do próprio curso, os quais, a todo momento, inspiraram o olhar sobre os dados. A existência de pré-temas, entretanto, não foi considerada limitadora da emergência de novas temáticas importantes, de modo que se chegou a dez categorias temáticas.

Definidos os temas iniciais e os possíveis subtemas ocorreu, então, a codificação do material, tendo sido codificados o máximo possível de trechos.



Considerou-se tanto trechos com significados explícitos quanto latentes, com ideias subjacentes. Com a codificação do material verificou-se as articulações e relações internas a cada tema, seguindo-se um processo de refinamento pela verificação da convergência de significados internos ao tema e distintos em relação aos demais. Para tanto, esse processo foi feito em duas etapas. Na primeira, um pesquisador fez uma leitura dos subtemas avaliando a coerência com o tema ao qual ele foi incorporado. Caso necessário, o pesquisador procedia a uma reconfiguração. Esse processo de verificação da coerência foi repetido pelo segundo pesquisador que, diante de uma possível divergência, tomou a decisão sobre manter ou alterar a codificação junto com o primeiro pesquisador. Por fim, fez-se a definição dos dez temas de acordo com sua ideia central e esclarecedora quanto o objeto em questão.

Em cada capítulo os autores selecionaram e apresentaram trechos que capturam a essência do que se pretende evidenciar, articulando-os ao quadro de referência que ampara a análise qualitativa dos dados. Para a apresentação das falas dos participantes foi suprimida a identificação pessoal do docente-cursista e mantidas, apenas, a identificação do estado da federação ao qual aquele participante pertence e a do fórum do qual aquele trecho foi extraído. Acredita-se que dessa forma conseguimos garantir o anonimato dos participantes sem perder de perspectiva o tempo e o espaço no qual seus comentários foram feitos. Por vezes, em vez da indicação do estado os leitores encontrarão a indicação 'Mista', referindo-se ao momento do curso em que os fóruns de discussão (ou as turmas, como eram chamados) deixaram de ser organizados por estado e passaram a conter participantes de todos eles.

O caminho de análise percorrido em todos os capítulos que integram este livro buscou desvendar fragilidades, potencialidades, campos de tensão, estigmas e, também, questionamentos críticos, enfrentamentos de preconceitos, processos de ressignificação, práticas exitosas. É intenção comum nas análises realizadas evidenciar a riqueza dos espaços coletivos de estudo, discussão e aprendizagem, os quais foram intencionalmente planejados e mediados, como oportunidade de apropriações, (des)construções, transformações e consolidações. Por meio do processo de análise realizado



foi possível alcançar uma organização do vasto material produzido ao longo do curso e apresentá-lo de maneira sintética e interpretativa, de forma a possibilitar uma compreensão dos aspectos centrais em torno dos quais transcorreu essa experiência de formação continuada em ***Docência na Socioeducação***. Desejamos a todos uma boa leitura.





# Capítulo 1

## Ser Professor(a) na Socioeducação: rede de sentidos e significados

*Cynthia Bisinoto*

Neste capítulo estão reunidas análises e discussões a respeito do que significa ser professor(a) no contexto da socioeducação. A partir de comentários extraídos dos fóruns temáticos de discussão que ocorreram durante o curso *Docência na Socioeducação*, procedeu-se a uma sistematização das vivências, sentidos e significados que permeiam a experiência e a prática docente no contexto socioeducativo.

Na atualidade, em virtude das características do cenário globalizado, dos avanços científicos e tecnológicos, e das inúmeras transformações sociais, o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem assume especial acuidade, sendo reconhecida sua importância na transformação do sistema educativo na direção de alinhá-lo cada vez mais à perspectiva educacional democrática, emancipadora e de desenvolvimento da cidadania. Não recai dúvida sobre o fato de que o corpo docente é elemento fundamental no processo formal de escolarização. Na interface com o contexto socioeducativo, o qual tem finalidades e objetivos próprios, o trabalho dos professores adquire algumas nuances, ao mesmo tempo em que carrega o histórico compromisso com a apropriação da cultura e do conhecimento científico e o desenvolvimento dos estudantes.

Com a intenção de compreender o modo como os próprios professores percebem e vivenciam a docência no contexto específico da socioeducação, este capítulo foi construído em torno da questão “O que é ser professor(a) na socioeducação?”. O conteúdo deste capítulo emergiu, em grande parte, das discussões que transcorreram nos dois eixos iniciais do curso que trataram da identidade profissional e das concepções de desenvolvimento. O olhar está direcio-



nado, portanto, para aspectos relacionados à profissão docente, às concepções que a amparam, à identidade e ao perfil profissional do professor, ao seu papel no processo de constituição dos jovens, em síntese, à formação e à atuação docente.

Inicialmente, apresenta-se a compreensão acerca da função social da escola que orienta as análises realizadas, evidenciando a especificidade do papel da educação escolar na socioeducação; na sequência, apresenta-se e discute-se o conjunto de indicadores que compõem a rede de sentidos e significados sobre ser professor(a) na socioeducação.

## **A função social da escola na promoção do desenvolvimento humano e da cidadania**

A escola é um espaço social de formação humana extremamente dinâmico e complexo. A ela é atribuída a responsabilidade de garantir, a todos e indistintamente, uma sólida base cultural, científica, ética e política capaz de fomentar o desenvolvimento humano e a cidadania. É elemento indispensável ao desenvolvimento dos jovens, seja no que se refere à constituição de visão crítica, sensibilidade e compromisso com ideais que aspirem à justiça social e à democracia, seja em termos de realização pessoal e de profundidade das suas conquistas. Desse modo, a função socialmente atribuída à escola é a de assegurar os meios para que as crianças e os jovens se apropriem da cultura e da ciência produzidas social e historicamente, bem como das formas de pensamento que lhes amparam, de modo a impulsionar o desenvolvimento e a constituição da cidadania (Bisinoto, 2012; Libâneo, 2001, 2015; Marinho-Araújo, 2014a; Saviani, 1984).

Com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 2003, 2004), a internalização dos signos culturais e das formas histórico-sociais de atividade humana é condição para o processo de constituição e desenvolvimento das pessoas. Graças ao processo de internalização é que elementos externos produzidos pela humanidade podem ser apropriados, transformados e incorporados por cada pessoa individualmente, promovendo o seu desenvolvimento. Segundo Leontiev (2004), o homem nasce candidato a ser humano, mas só se constitui como tal à medida que se apropria da cultura historicamente produzida pela humanidade.



À luz da função social da escola, o processo de ensino-aprendizagem se organiza de modo a possibilitar a apropriação, pelos jovens, das produções materiais e simbólicas que objetivam capacidades humanas que foram desenvolvidas socialmente ao longo da história da espécie humana. Nesse sentido, a aprendizagem é o processo de apropriação e de transformação do saber socialmente elaborado e, também, de apreensão de modos complexos de pensamento, tipicamente humanos. É por meio da aprendizagem dos conhecimentos científicos que se organizam em um sistema específico de inter-relações e que têm modos próprios de se estruturar que é possível apreender as formas de pensamento características do homem. Por essa razão, junto à aprendizagem de novos conceitos o ensino induz também a formação de novas capacidades, como a de análise e síntese, abstração e generalização, por exemplo (Bernardes & Asbahar, 2007; Palagana, Galuch & Sforini, 2002; Smolka, 2000). Uma vez que o processo de ensino-aprendizagem incide tanto sobre a apropriação dos conhecimentos quanto sobre a forma de pensamento dos estudantes, falar da qualidade desse processo é indagar se está formando percepções que ultrapassem o imediato, se está possibilitando aos jovens apreender a realidade social em seus fundamentos e em suas contradições, se está fomentando desenvolvimento psíquico mais complexo.

Com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o curso *Docência na Socioeducação* enfatizou a influência da atividade pedagógica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, compreendendo que o compromisso das escolas é com a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas, dois processos articulados entre si. Por meio da atividade pedagógica e muito particularmente do processo ensino-aprendizagem cria-se um conjunto variado de situações que levam à apropriação do conhecimento científico. Ao mesmo tempo, se está criando situações sistematizadas para a superação das condições de alienação instituídas historicamente na sociedade (Bernardes & Asbahr, 2007; Bisinoto et al, 2015; Duarte, 2004). Evidente que estas situações não ocorrem de forma espontânea na escola. Elas se materializam a partir de objetivos, planejamentos e ações implementadas de forma propositada pelos profissionais que a integram.

Não basta, portanto, retirar os adolescentes da rua ou de situações de vulnerabilidade e colocá-los na escola. Há que serem inseridos em ativida-



des pedagógicas intencionalmente planejadas à luz de objetivos condizentes com a função social da escola anteriormente apresentada. Nesse sentido, é evidente o papel indispensável e específico do professor. A ele cabe proporcionar condições para que os alunos se engajem em atividades de aprendizagem e se apropriem do conhecimento teórico (Bernardes & Asbahr, 2007; Bisinoto, 2012; Libâneo, 2004, 2015). Compete ao professor organizar situações que oportunizem o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes, levando em conta o conteúdo a ser apropriado criticamente e a melhor maneira de propiciar tal apropriação.

Daí decorre o entendimento de que “o professor é, portanto, o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais humano genéricos e seres humanos em desenvolvimento” (Asbhar, 2005, p. 113). Desse modo, embora a educação, enquanto prática humana e social que intervém na constituição das pessoas, ocorra em muitos lugares como na família, na vizinhança, na igreja, nos locais de trabalho, nos meios de comunicação, o trabalho educativo desenvolvido na escola guarda especificidades. Da mesma forma, embora todo processo educativo tenha caráter mediacional, o trabalho pedagógico docente tem especificidades que se relacionam à mediação entre o estudante, sujeito da aprendizagem, e o objeto de conhecimento a ser aprendido nas diversas áreas do saber.

Recuperar e evidenciar essa especificidade do papel da escola e da responsabilidade partilhada pelo conjunto de atores educacionais é particularmente importante no contexto socioeducativo que, como se sabe, preconiza a prevalência da dimensão educativa e pedagógica nas medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes autores de atos infracionais. A fim de deixar clara as intersecções e as especificidades entre a educação escolar e a dimensão pedagógica da socioeducação, faz-se a seguir algumas considerações.

### **Conexões e especificidades entre a função da escola e a dimensão pedagógica da socioeducação**

A função da escola está estabelecida nos principais referenciais legislativos brasileiros, a saber, a Constituição Federal de 1988 (e suas respectivas Emendas Constitucionais em vigor) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), além de outros dispositivos legais específicos. A LDB, já em



seu primeiro artigo, esclarece o sentido atribuído à educação, em sua ampla perspectiva conforme apresentado neste capítulo, e distingue a especificidade da educação escolar:

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

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

A partir do estabelecido na LDB, o direito à educação refere-se, portanto, à educação escolar, ao processo formal de escolarização que se desenvolve no âmbito do sistema educacional brasileiro. No contexto mais específico das legislações relativas ao sistema de garantia de direitos às crianças e aos adolescentes, a função da educação escolar é reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990), no qual a referência à escola consta claramente apresentada no Capítulo IV ao tratar do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer:

Art. 53. A criança e o adolescente têm **direito à educação**, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o **acesso e permanência na escola**; [...]

V - **acesso à escola pública e gratuita** próxima de sua residência.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - **ensino fundamental, obrigatório e gratuito**, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da **obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio**; [...]

Ao se referir ao direito à educação, o ECA contempla, ao mesmo tempo, dois aspectos fundamentais: o compromisso para com o desenvolvimento



da cidadania e para o trabalho, e o acesso e permanência à escola de educação básica como estratégia que visa garantir o desenvolvimento da referida cidadania. É de se ter em conta que este instrumento legal, base da política nacional de atenção a crianças e adolescentes, refere-se ao direito à educação para toda a população infanto-juvenil brasileira, incluindo, portanto, aos adolescentes entre 12 e 18 anos de idade que cometeram atos infracionais e cumprem medidas socioeducativas. Por assim ser, e para que não restem dúvidas, o ECA ressalta o direito à escolarização inclusive nos casos em que os adolescentes cumprem medidas restritivas ou privativas de liberdade:

Art. 120. O regime de semi-liberdade [...]

§ 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização [...]

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: [...]

XI - receber escolarização e profissionalização;

Além do próprio ECA, também versam sobre a função da escola no contexto do sistema socioeducativo a Resolução CONANDA (Res. 109/2006) e a Lei SINASE que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei 12.594/2012), bem como a recente Resolução do Conselho Nacional de Educação (Res. 03/2016) que definiu as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Todos esses, seguindo e aprofundando os principais referenciais legislativos antes mencionados, reiteram a garantia da escolarização e o papel da escola na vida dos adolescentes em medida socioeducativa, atribuindo-lhe a responsabilidade de apoiar o desenvolvimento do pertencimento social dos jovens, a (re) construção da sua identidade e a elaboração de novos projetos de vida que se distanciem da vivência infracional.

É certo que o SINASE representa um importante avanço na promoção e na defesa dos direitos dos adolescentes autores de ato infracional, tanto por trazer parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que limitam a discricionariedade quanto por reafirmar a natureza pedagógica da medida socioeducativa, o que já havia sido delineado pelo ECA. É, entretanto, em virtude deste segundo aspecto que emergem confusões quando se fala, por um lado,

em prevalência da ação socioeducativa e da dimensão ético-pedagógica no contexto das medidas socioeducativas e, por outro, em educação, escola e escolarização no mesmo contexto, sendo imprescindível traçar suas intersecções e especificidades com vistas a subsidiar o exercício profissional distinto à cada campo e a cumprir a função social historicamente atribuída à escola.

Foi por ocasião do ECA, referencial legal que claramente promoveu uma ruptura com o antigo modelo de caráter repressivo e segregacionista dos Códigos de Menores, que o termo socioeducativo foi incorporado às medidas. Seja nos tratados internacionais que fundamentaram o ECA, seja nos códigos baseados na Doutrina da Situação Irregular, não há nenhuma menção ao termo socioeducativo (Bisinoto et al, 2015; Maraschin & Raniere, 2011; Raniere, 2014). No ECA, as medidas permaneceram, e a novidade inaugurada pelo Estatuto foi a incorporação do conceito de socioeducação. Essa incorporação não significou apenas uma nova terminologia que estava ausente nos códigos anteriores; significou uma clara mudança de paradigma impulsionada por meio da ênfase ao caráter pedagógico das medidas aplicadas a adolescentes a quem se atribuiu o cometimento de atos infracionais.

Dessa forma, entende-se que a dimensão socioeducativa emergiu com a responsabilidade de evidenciar o caráter pedagógico das medidas, o qual se traduz em termos de projetos, ações e iniciativas que fomentem o desenvolvimento juvenil para uma inserção crítica, ativa e transformadora na sociedade. O destaque ao caráter pedagógico ressalta que as ações socioeducativas não são neutras, têm uma concepção filosófica, política e ideológica que as amparam. Por isso, a fim de evitar interpretações e práticas discricionária, atreladas a visões políticas societárias de caráter meramente punitivo e excludente, o SINASE reitera em diferentes momentos qual concepção socioeducativa se está buscando inaugurar.

Os parâmetros norteadores **da ação e gestão pedagógicas** [...] devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, vez que as medidas socioeducativas possuem uma **dimensão** jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica. (Conanda, 2006, p. 46)



Nessa mesma direção, anuncia as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo que devem orientar e fundamentar a prática pedagógica.

**1. Prevalência da ação socioeducativa 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 sócio-pedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania.** Dessa forma, **a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica.** (Conanda, 2006, p. 47)

Por essas diretrizes, espera-se que na execução da medida socioeducativa o adolescente seja visto como um sujeito de direitos a ser responsabilizado e que, independentemente do ato infracional praticado, seja envolvido em uma rede de atendimento voltada para o desenvolvimento de suas potencialidades, para os aspectos saudáveis, para a reflexão e ressignificação das trajetórias infratoras, para a construção individual e coletiva de outras formas afirmativas de funcionamento e de contestação, e para a vida em liberdade (Bisinoto et al, 2015; Pauluk de Jesus, 2013).

Importante registrar que todos, indistintamente todos os que trabalham no sistema socioeducativo, devem guiar-se pela referida dimensão ético-pedagógica. Adicionalmente, a escola e seus professores em virtude de sua responsabilidade específica no conjunto da sociedade e das políticas intersetoriais que integram o Sistema de Garantia de Direitos, têm compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento por meio da apropriação de conhecimentos científicos e culturais historicamente elaborados. Essa especificidade é muito cara à escola e precisa ser garantida aos estudantes da socioeducação como um ato de justiça e ferramenta de inclusão (Medeiros, 2014).

Feitos esses esclarecimentos, reitera-se que a educação, em geral, é uma forma social de apropriação da cultura material e simbólica produzida pelo conjunto da humanidade. De forma específica, em meio ao amplo arcabouço cultural, a educação escolar realiza-se por meio do conhecimen-



to científico ou teórico a ser apreendido pelos estudantes e, em face dessa aprendizagem, promove o desenvolvimento de funções mentais. Pelo engajamento nas atividades pedagógicas estruturadas na escola o estudante assimila o conhecimento e de igual maneira assimila processos de pensamento relacionados a esse conhecimento. O trabalho dos professores que estão no sistema socioeducativo, seja nas escolas regulares cujas turmas têm estudantes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto, seja nas escolas ou turmas dentro das unidades de internação, têm iguais compromisso com o papel social da escola.

Para tanto, o investimento na qualidade da formação dos docentes e na melhoria das condições de trabalho nas escolas é um dos aspectos cruciais para que cumpram sua função singular, especialmente num cenário social como o que se vive hoje, cada vez mais globalizado, com inúmeros progressos científicos e tecnológicos e de importantes avanços culturais, ao mesmo tempo em que repleto de contradições, injustiças, desigualdades e de ameaças aos direitos historicamente conquistados. Não suscita dúvidas que este cenário mundial, em constante e rápidas transformações, tenha trazido exigências e desafios às escolas no sentido de que proporcionem aos estudantes aprendizagens significativas de conhecimentos e experiências que possibilitem uma análise e uma compreensão mais lúcida, reflexiva e ampliada do mundo em que vivem.

Conforme diz Nóvoa (2005, 2010), ainda que nos dias de hoje a escola sofra um transbordamento de funções, uma vez que cada vez mais lhe são atribuídas várias funções, ela deve se responsabilizar essencialmente pelas aprendizagens e pelo desenvolvimento. A escola deve garantir que os alunos se apropriem do conhecimento elaborado por meio de processos pedagógicos emancipadores, críticos e não alienantes que fomentem o desenvolvimento em suas múltiplas potencialidades. Nesse sentido, o que se quer não é que a escola dê “mais do mesmo”, o que se espera é que ela ofereça o que não se teria possibilidade de viver e de aprender em outros lugares, mesmo que sejam lugares de educação (Nóvoa, 2010). Espera-se, ao mesmo tempo, que a escola ensine “algo mais” aos jovens estudantes, não em termos de mais conteúdos segmentados, mas sobretudo da sua articulação com o desenvol-



vimento de processos psíquicos e a ampliação dos sentidos constitutivos da cidadania.

Evidente que a função social da escola aplica-se a toda e qualquer escola brasileira. Desse modo, garantir o direito à educação no contexto das medidas socioeducativas é muito mais do que assegurar o direito à matrícula na rede formal de ensino e é mais do que certificar a frequência às aulas. Alguns poderiam dizer que a concretização dessa escola não é possível no contexto da socioeducação, sendo capazes de apresentar uma série de argumentos que, razoavelmente, corroboram seu ponto de vista. Por outro lado, é certo que muitos dos possíveis argumentos já foram mapeados e têm sido objeto de iniciativas políticas que buscam superá-los. Um exemplo concreto dessas iniciativas e que ora temos em mãos é justamente o *Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Socioeducação*, idealizado e executado como parte da política nacional de educação e de socioeducação.

Apesar de toda a complexidade que caracteriza o sistema socioeducativo brasileiro e do desafio que tal complexidade imprime à escola e ao trabalho docente, além daquela complexidade que já é inerente ao próprio sistema educacional, entende-se que é preciso lutar por manter e concretizar a função historicamente atribuída à escola. É por meio dela que vislumbra-se a possibilidade de influenciar, por vias distintas das demais ações socioeducativas de natureza ético-pedagógica, as trajetórias de desenvolvimento dos adolescentes, seus projetos de vida e a constituição da sua cidadania. É com base nessa perspectiva do papel histórico e social da escola na socioeducação que se analisa e discute, nas seções seguintes, os sentidos e significados de ser professor(a) na socioeducação.

## Explorando os sentidos e os significados sobre a docência na socioeducação

Incidindo o olhar sobre a esfera da atividade profissional, no âmbito das práticas escolares é evidente que há aspectos comuns e outros idiossincráticos nas experiências vividas pelos docentes, nas práticas compartilhadas e na interpretação dessas mesmas experiências e práticas. Existem pontos de convergências e, igualmente, pontos de tensões entre o que é vivência singular e o



que é coletivamente experienciado. Desse modo, partindo das noções de sentido e de significado nas perspectiva histórico-cultural (Aguiar & Ozella, 2006; Barros et al, 2009; Smolka, 1992, 2004; Vygotsky, 2003, 2004), a qual reconhece um complexo jogo de forças entre zonas de semelhança e de diferença, com estabilidades distintas, neste capítulo busca-se apreender as conexões pessoais e profissionais, singulares e coletivas, que permeiam a constituição dos sentidos e significados da docência junto a professores do sistema socioeducativo brasileiro.

Interessa-nos tanto os elementos dinâmicos, complexos e instáveis da significação, quanto as recorrências e regularidades em torno da compreensão do que seja ser professor na socioeducação, pois, “a significação, enquanto produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo em aberto, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização, e diferença [...]. Há sempre algo possível/passível de ser comum, e há sempre heterogeneidade” (Smolka, 2004, p. 44). Dessa forma, não se pretende esgotar a complexidade do tema e do contexto explorado, pois se está diante de fenômenos eminentemente humanos que são históricos e mediados nas relações sociais, portanto, flexíveis, mutáveis e em (re)construção.

A questão que conduziu o processo de construção e organização deste capítulo foi: o que é ser professor(a) na socioeducação? Em torno desse ponto de partida outras indagações alimentaram o olhar e a interpretação dos dados recolhidos dos fóruns de discussão realizados durante o curso *Docência na Socioeducação*, em sua primeira edição ocorrida em 2014. A partir do processo de análise dos comentários extraídos dos fóruns (anteriormente descrito na apresentação desse livro), duas categorias amparam as discussões deste capítulo: identidade profissional e concepções de desenvolvimento, ambas exploradas no curso, respectivamente no segundo e no terceiro eixo temático.

Para fins de apresentação e de discussão, a rede de sentidos e significados relativa a “Ser professor(a) na socioeducação” compõe-se em torno de quatro elementos interconectados: a) o processo de constituição da identidade de professor(a); b) a influência do contexto socioeducativo na constituição da docência; c) o papel das concepções de desenvolvimento na prática pedagógica; e d) o compromisso com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento.



## *O processo de constituição da identidade de professor(a)*

A identidade profissional é uma identidade social particular entre outras identidades sociais da pessoa e que tem lugar no conjunto das profissões. Nesse sentido, a identidade é um processo contínuo e dinâmico de construção social de um sujeito historicamente situado que envolve a criação de sentido e a (re)interpretação dos próprios valores e experiências. Ao mesmo tempo, em se tratando de identidade profissional, se constrói com base no significado social da profissão, de suas características e tradições. A respeito do processo de constituição da identidade do(a) professor, um docente diz:

*Ser professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes de iniciar o processo de formação e prolonga-se ao longo da vida, atravessando múltiplos contextos, vivendo vários dilemas, construindo conhecimento em vários domínios. É um processo que atravessa toda a vida dos sujeitos. (Eixo 2, Turma B, BA)*

A construção da identidade profissional não se dissocia dos valores de cada pessoa e da forma como constrói a sua história de vida nem das experiências que viveu ao longo da sua formação e exercício profissional, o que permite compreender que a identidade profissional se constrói e se transforma ao longo de um processo permanente, podendo assumir características diferentes em distintos momentos da vida (Marinho-Araújo, 2014b; Pimenta & Anastasiou, 2008). Esta compreensão do processo de constituição da identidade docente foi o eixo condutor do curso *Docência na Socioeducação* que ressaltou a interdependência dos aspectos pessoais e profissionais e as conexões com as concepções psicológicas de desenvolvimento, o modo de entender a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, elementos que vão dando contorno a forma de ser e de estar professor (Marinho-Araújo, 2014b).

*Foi importante ler os textos do Eixo II e refletir sobre a minha Identidade Profissional, pois ela não nasce da noite para o dia, ela é construída a partir de tudo o que você vivencia no decorrer*



*da sua história, suas experiências e saberes que vão se agregando com o passar do tempo. (Eixo 2, Turma S, SP)*

A identidade não é permanente nem está dada a priori, muito ao contrário, emerge em um contexto permanente de construção, reconstrução e resignificação, inclusive e especialmente por se tratar de contextos sociais e de trabalho marcados muito mais pela mudança, diversidade e complexidade do que pela regra, pelo padrão e pela regularidade. A identidade do professor é, portanto, o resultado de um processo multideterminado de construção social que se traduz em um modo próprio de ser e de se sentir professor, ao mesmo tempo que dá sentido à prática cotidiana de cada um.

A docência é um campo específico de intervenção profissional na prática social, de modo que não é qualquer um que é professor (Libâneo & Pimenta, 1999). Está mais do que consensuado que o saber e a prática profissional do professor não se restringe ao domínio de um conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares nem a um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação (Libâneo, 2015; Morgado, 2011). Embora tais conhecimentos sejam fundamentais, ser professor resulta de uma complexa mobilização desses conhecimentos e de outros elementos, em cada situação escolar concreta, com vistas a alcançar os objetivos planejados, ou seja, a aprendizagem do aluno. Nessa mesma direção, a fala de um dos professores representa essa ideia partilhada por muito deles:

*Não acredito que uma pessoa nasça sendo professor, ou é um “dom” ou “vocação”, ele é um **profissional**, precisou estudar muito para ser um, igualmente como um médico ou advogado que também precisou estudar pra seguir a carreira. Infelizmente a nossa profissão é pouco valorizada pela sociedade, que acha que qualquer um pode ser professor... fosse verdade isto, qual-quer um poderia ser médico?! (Eixo 2, Turma G, MA)*

A docência não é uma questão de vocação ou dom, ou mesmo uma missão a ser cumprida. A docência está intimamente vinculada a uma categoria e a uma escolha profissional com aprofundamentos teóricos, metodológicos, legais



e práticos (Marinho-Araújo, 2014b). Desse modo, ser professor passa necessariamente por um processo de desenvolvimento profissional, o qual é considerado um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente. Sendo um processo que visa a aquisição de competências de trabalho específicas, a profissionalização deve promover tanto a apropriação de uma cultura profissional particular quanto a construção da identidade profissional, a qual irá se prolongar ao longo da vida e da carreira do professor (Morgado, 2011).

Considerando que a identidade profissional e a prática docente do professor que trabalha na socioeducação requerem bem mais do que conhecimentos específicos do seu campo de saber, o Parecer nº 08/2015 do Conselho Nacional de Educação que amparou a homologação da Resolução nº 03/2016, a qual define as Diretrizes Nacionais para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, contém uma seção dedicada aos professores que atuam no sistema socioeducativo. Este Parecer refere que a identidade e o perfil profissional são construídos ao longo do tempo, em meio a um processo que envolve aspectos da vida da pessoa, como seus valores, crenças e expectativas pessoais, e aspectos da profissão, com características e demandas específicas.

O Parecer, corroborando o entendimento de que a docência é um campo específico de intervenção profissional, acrescenta que o professor que trabalha com adolescentes em medidas socioeducativas é um profissional que reúne e mobiliza, em seu exercício profissional, um conjunto de características e domínios, como “a) postura ética; b) domínio do conhecimento e articulação interdisciplinar; c) compreensão crítica da escola, da aprendizagem e do desenvolvimento humano; d) compromisso com o desenvolvimento humano complexo e de novos projetos de vida; e) prática pedagógica reflexiva e investigativa; f) atuação orientada para a cidadania; e g) compromisso com a qualificação permanente e a identidade profissional docente” (CNE/CEB, 2015, p. 24).

Entretanto, não foram referências a um desenvolvimento profissional específico e intencionalizado para a atuação na socioeducação que se encontrou no relato dos professores. Ao rememorar sua inserção nas escolas que trabalham com adolescentes em medida socioeducativa, trouxeram à tona a vivência de medo e a sensação de não se sentirem preparados, como ilustra a seguinte fala:



*eu também me senti perdida quando cheguei para trabalhar com a socioeducação, com os adolescentes que cumprem medidas de prestação de serviço e de liberdade assistida, demorei muito para compreender esse trabalho sem falar no medo que tinha [...] como falar com eles, mas foi um aprendizado muito grande para mim porque com ajuda da minha equipe de trabalho aprendi e ainda hoje estou aprendendo, já superei todo o medo que tinha, fui observando como trabalhar com esses adolescentes, agora já completando os 5 anos já aprendi muito e cada dia é um aprendizado mais e mais, e já gosto do meu trabalho sem medo. (Eixo 2, Turma H, MA)*

Corroborando para essa sensação de despreparo o fato de que tradicionalmente os cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas, não contemplam a temática da socioeducação. Nem tão pouco têm alguma formação específica ao serem destinados para trabalhar na socioeducação pelas Secretarias de Educação (Leite et al, 2013; Souza, 2015). Buscando equacionar a lacuna existente nos cursos de formação inicial de professores, as recentes Diretrizes Curriculares (CNE/CEB, 2016) estabeleceram no Capítulo VII, especificamente voltado aos profissionais, que os cursos de formação inicial e continuada devem contemplar, além dos conteúdos específicos da área de conhecimento (e seus fundamentos e metodologias), os direitos humanos, os direitos das crianças e dos adolescentes, bem como os processos de escolarização de adolescentes em atendimento socioeducativo. Indicam, ainda, que os profissionais que já trabalham no sistema socioeducativo devem receber formação específica. Espera-se, assim, induzir modificações na formação dos professores que, conseqüentemente, reflitam na qualidade da sua inserção e atuação junto ao cenário socioeducativo.

Enquanto isso, conforme relatam os próprios professores, a percepção de que não estão preparados vai sendo contornada pela imersão cotidiana na escola, pela aproximação gradual com as questões da socioeducação e pelo apoio que recebem de outros colegas com quem trabalham. Pelo relato dos professores evidenciava-se uma “preparação” pela prática, pela ação, decorrente da necessidade objetiva e diária de superar os medos e de desenvolver o trabalho que lhe é esperado.



*Creio que [...] não estamos, falo isso por experiência própria, preparados para trabalhar com adolescentes autores de atos infracionais. Esse aprendizado da profissão é uma construção que se realiza dia após dia e aprendemos mais a medida que fazemos mais. Quando comecei a trabalhar na socioeducação eu me sentia perdida porque não se tem um manual/receita/regras que direcionam nossas práticas e cada profissional faz a sua maneira. Tive muita ajuda de colegas com mais experiência que eu e mesmo assim sentia que meu trabalho poderia gerar resultados mais concretos só não sabia e não sei ainda como chegar a esses resultados. (Eixo 2, Turma H, MA)*

É, portanto, por meio de decisões intuitivas que muitos professores, no início de sua inserção no sistema socioeducativo, vão experimentando algumas estratégias, menos pela segurança teórico-metodológica e mais pela intuição de que seja um caminho que trará algum resultado ou, como muitas vezes referiram, trará alívio para a agonia que sentem.

*Assim como a colega [nome] relatou sobre as dificuldades iniciais frente aos seus novos alunos, “Como encarar esses novos universos? Como tratar essa situação-problema?”, assim também me vi. Inicialmente perdida, pois havia um muro entre os alunos e mim, mas só depois que eu passei a escutar, entender os alunos e, por vezes, deixar de lado o conteúdo programado permitindo que a aula se transformasse em um tipo de confessionário e as cadeiras um divã, passei a compreender o percurso individual de meus alunos e entendi o que chamo de “realidade paralela”, antes ignorada ou desconhecida por mim. (Eixo 2, Turma R, RS)*

Evidente que a entrada em um novo contexto de trabalho pressupõe conhecê-lo, fazer uma espécie de diagnóstico de suas características, dinâmicas, princípios e regras, seja do ponto de vista institucional seja interpessoal. Entretanto, esse processo de conhecer deve ser intencionalizado e não intuitivo, sistematizado e não aleatório, planejado e não espontâneo. Na direção da pro-



fissionalidade docente, busca-se alcançar uma prática intencional que se baseie em análise, planejamento e reflexão sobre a ação a ser realizada (Marinho-Araújo, 2014d). A noção de intencionalidade coloca a tônica em algo que não é natural ou espontâneo, mas construído de forma propositada.

*Agir com intencionalidade pedagógica em nossa ação docente é organizar a aula de maneira consciente, planejada, criativa e capaz de produzir um efeito positivo na aprendizagem do aluno.*  
(Eixo 3, Turma M, PA)

A intencionalidade ocorre tanto em relação ao aprofundamento teórico-metodológico quanto nas decisões operacionais diárias e nas ações, dirigindo-se de forma deliberada para os objetivos e as metas definidas. No contexto da atuação docente, é importante que a intencionalidade direcione-se para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, como será visto adiante ainda neste capítulo.

### ***A influência do contexto socioeducativo na constituição da docência***

Ao ouvir a questão que serviu de mote para as análises e discussões apresentadas nesse capítulo - O que é ser professor(a) na socioeducação? -, mais que rapidamente surge a pergunta: “existem diferenças entre os professores que trabalham no sistema socioeducativo e os que trabalham nas demais escolas?”. A resposta é, de forma dialética, sim e não. Por um lado, partilham muitos elementos comuns relativos à formação inicial, à natureza da atividade que desenvolvem, ao compromisso com uma educação de qualidade social, e também em relação às práticas pedagógicas e às concepções sobre ensinar e aprender. Por outro lado, apresentam especificidades relacionadas ao contexto no qual trabalham e que interagem com os elementos antes mencionados. Isto pelo fato de que há uma interdependência constitutiva entre processos humanos, culturais, sociais e históricos (Vygotsky, 2003, 2004). A fala a seguir, extraída de um dos fóruns de discussão do curso *Docência na Socioeducação*, expressa essa interdependência.



*O contato DIÁRIO com violações de direitos mexe com a vida da gente. Percebo-me alguém que tenta se mostrar mais forte, mais brava, mais dura do que é a fim de conseguir “bater de frente” com aquele que viola, o qual, sabe-se lá por qual motivo, no decorrer da história do sistema socioeducativo, foi tornando-se mais forte e mais empoderado. Ele viola e parece que se sente respaldado nessa ação. Entendem? E, num ambiente tão machista, não é a coisa mais fácil do mundo conversar de igual para igual, respeitar e ser respeitada, mostrar pro outro que não estamos ali para julgar, para humilhar, para espancar, para fazer justiça com as próprias mãos, para cercear direitos. (Eixo 2, Turma C, DF)*

A fala acima mostra como as características da pessoa e o exercício profissional interagem com os acontecimentos peculiares do contexto socioeducativo, nesse exemplo, com as violações de direitos dos adolescentes em medida socioeducativa. Conforme argumentado ao longo do curso *Docência na Socioeducação*, a identidade profissional se constrói pela interconexão entre as dimensões pessoais e profissionais dos professores. “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” (Marinho-Araújo, 2014b, p. 30)

Referindo-se a algumas ocorrências por vezes recorrentes no contexto socioeducativo, um professor expressa como elas interagem não apenas com o planejamento e o desenvolvimento de sua atividade profissionais, mas também com suas convicções e princípios éticos.

*Não posso pactuar, quando vejo alunos machucados em sala, por causa da “disciplina” aplicada durante a noite; ou ao entrar para dar aula, deparar com um ambiente que tem vários colchões e adolescentes, como também dejetos humanos... acredite tudo no mesmo lugar! Como também tenho sempre que refletir como trabalhar com alunos que, muitas vezes, estão sobre o efeito de droga ou com crises de abstinência; como dar aula para um adolescente que sabe que na outra sala está alguém*



*que matou seu amigo, irmão etc; como dar aula no seguro, onde a maioria dos adolescentes cometeram estupro ou atentado a figura feminina. Estas são as especificidades que não podem ficar ocultas, e muitas vezes como profissional e pessoa, abalam as estruturas... tanto pessoal, como profissional, e que muitas vezes abalam até o coletivo. (Eixo 2, Turma C, DF)*

Conforme disse o próprio professor, há uma interconexão entre o pessoal e o profissional, uma relação bidirecional entre elementos da vida pessoal e da sua profissão. Além disso, esse mesmo comentário traz exemplos de várias situações que são, lamentavelmente, bastante particulares ao contexto socioeducativo: o uso de agressões verbais, punições disciplinares e violência física e psicológica contra os adolescentes, a infraestrutura precária das unidades de internação que destina o mesmo espaço físico para descanso/dormitório e atividade escolar, a insalubridade decorrente da ausência de sanitários nos dormitórios, a frágil atenção à saúde dos adolescentes, etc. Estes aspectos já têm sido registrados com frequência em documentos e relatórios sobre o panorama regional e nacional da execução das medidas socioeducativas e não passam despercebidos pelos docentes. O relatório do Conselho Nacional de Justiça, por exemplo, refere, ainda, casos de abuso sexual sofrido pelos adolescentes e mortes ocorridas dentro das unidades, apontando que “o quadro descrito mostra um ‘estado de violência’ [...] Denuncia uma rede de estabelecimentos que violam os direitos dos adolescentes que se tornam vítimas no cumprimento de medidas socioeducativas” (CNJ, 2012, p. 128).

Está amplamente difundido que o Estado tem o dever de assegurar o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente e preservar os preceitos fundamentais constitucionais que estão previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entretanto, muitas são as situações concretas que não condizem com os preceitos constitucionais, levando os professores a experimentarem sentimentos de medo, angústia, aflição, bem como se verem confrontados em seus princípios pessoais ao vivenciarem situações de violação dos direitos constitucionais dos adolescentes.

Os direitos humanos são direitos inerentes a todas as pessoas, independente de gênero, de raça, de etnia, de religião ou de qualquer outra condição



(Duarte, 2014). O reconhecimento de que a realidade socioeducativa, e consequentemente a sua interface com a educação escolar, envolve inúmeras situações de violação de direitos é aspecto primordial ao desenvolvimento consciente das ações pedagógicas, as quais, à luz da função social da escola, são potencialmente transformadoras das trajetórias de desenvolvimento dos adolescentes. Nessa direção, o trecho abaixo é bastante ilustrativo da influência do contexto socioeducativo na constituição da docência e no desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem que também se fundamentam no compromisso com a ampliação de direitos fundamentais, humanos e constitucionais de todos os brasileiros, ou seja, compromisso constitucional com a cidadania.

*É preciso, no entanto, considerar que dentro deste aspecto dialógico entre subjetividades e o mundo objetivo deste adolescente que cometeu um ato infracional suas relações são normalmente pautadas por uma trajetória marcada pela negação de acesso à direitos sociais, exclusão, conflitos e rompimento dos vínculos familiares e comunitários, no mesmo ponto em que são representados socialmente por um imaginário coletivo pautado por signos de estigma e discriminação. Estes são os aspectos objetivos que compõem e mediam a compreensão desses adolescentes sobre si mesmo e sobre o mundo que os cerca e para garantir seu envolvimento em qualquer atividade educacional ou socioeducativa estes devem ser considerados e trabalhados, para que só assim sejam ultrapassados. Desta forma, o planejamento e o desenvolvimento de atividades docentes [...] deve se pautar na assimilação desta realidade, articulando atividades que dimensionem o fato de que se está lidando ao mesmo tempo com sujeitos que violaram direitos, mas que também, de maneira muito frequente, carregam uma história de direitos violados que os alocaram em espaços e situações de abjeção na realidade social. (Eixo 3, Turma M, PA)*

É, portanto, fundamental que o planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas levem em consideração a trajetória de vida dos



adolescentes, marcada por situações de violência e rompimento de vínculos, e a perspectiva dos direitos humanos e os objetivos das medidas socioeducativas.

E retomando a questão inicial dessa seção, “existem diferenças entre os professores que trabalham no sistema socioeducativo e os que trabalham nas demais escolas?”, vale apontar que além dos aspectos antes mencionados e que são mais presentes na socioeducação, há também aqueles que são bastante comuns entre os professores que trabalham em escolas públicas brasileiras, como a ausência de infraestrutura adequada, poucos recursos humanos e materiais, o empenho pessoal e profissional em ‘levantar’ a escola e colocá-la para funcionar apesar das limitações extremamente objetivas do dia-a-dia. É o que se vê no trecho a seguir:

*Na [nome], começamos do nada, pois nunca tinha tido uma escola ali, antes de 2009. Começamos tendo como armários caixas de resmas, como até hoje, não temos lugar para colocar nossos materiais pessoais dentro da sala, a não ser que usemos o murinho que existe na sala, e que muitas vezes foram e são disputados com os alunos, por esses não terem carteiras para utilizar. Não tínhamos no que se espelhar, pois ninguém [no estado] tinha a experiência de trabalhar com o ensino formal e adolescentes em medida cautelar. Todos que trabalharam desde o começo na [nome], foram afetados por uma “revolução” dentro do seu campo pessoal e conseqüentemente profissional. Tornou-se impossível dizer que nossas concepções ficaram estáticas durante o processo de implementação que até hoje se faz naquele lugar, pois sempre temos que estar testando possibilidade, retornando muitas vezes ao já aplicado e outras tentando desvendar novos caminhos. E muitas vezes, só conseguimos alguma coisa, questionando e lutando por melhorias, não só para nós, como para todos que estão inseridos neste contexto. (Eixo 2, Turma C, DF)*

O compromisso com a educação pela busca permanente por superar obstáculos e convertê-los em conquistas é uma característica recorrente entre os professores do Curso *Docência na Socioeducação* e, sabe-se, entre muitos professores brasileiros.



## *O papel das concepções de desenvolvimento na prática pedagógica*

Um dos aspectos do desenvolvimento profissional docente que permeou todo o curso foi a importância da reflexividade, opondo-se à racionalidade técnica que marcou por algum tempo o trabalho pedagógico docente. A prática reflexiva foi assumida como um exercício potencialmente promotor do desenvolvimento dos professores por lhes permitir compreender os contextos e interpretar os fenômenos de forma crítica e desnaturalizada, à luz do papel social da escola e inserido em um quadro teórico de referência.

*A pergunta é: até que ponto nós compreendemos o nosso papel como educadores de adolescentes que, na maioria das vezes, já estão rotulados por grande parte da sociedade? Somos educadores ativos na promoção cultural, social, afetiva desses jovens? A nossa prática está embasada em teorias dominantes e excludentes ou o contrário? Estamos valorizando? Promovendo? Tornando-os “sujeitos ativos”, protagonistas de suas aprendizagens? (Eixo 4, Turma R, RS)*

Assim como a própria sociedade na qual está inserida, a prática pedagógica carrega contradições e incoerências; ela pode ser competitiva ou cooperativa, pode ser individualista ou solidária, voltada para a autonomia e a emancipação ou para a subordinação e alienação. Isto pelo fato de que as práticas pedagógicas não são neutras, são políticas e, portanto, podem se direcionar a diferentes objetivos e interesses. Cientes disso, foi recorrente entre os professores o entendimento de que suas ações devem se direcionar para objetivos democráticos emancipadores. Para eles, a escola tem lugar privilegiado na consecução desses objetivos.

*A prática pedagógica dos professores é subordinada a perspectivas ideológicas, concepção de como o conhecimento pode ser trabalhado, diferentes processos de enfoques da aprendizagem, que sustentam as decisões pedagógicas e delimitam o papel docente desenvolvido em sala de aula. Compreender a natureza*



*dos discursos pedagógicos possibilita interpretar as ações educativas com maior clareza. (Eixo 3, Turma A, BA)*

Como ilustra esta fala, a análise da prática docente deve ser feita em dimensão mais ampla, tomando em consideração o contexto escolar e as condições sociais e políticas em que ela ocorre e que a influenciam. Trata-se, desse modo, de um processo reflexivo que vai além do contexto imediato, ou seja, uma reflexão para além dos problemas mais imediatos e diários da prática docente. Nessa direção, ao longo do curso defendeu-se e se investiu no estudo e discussão das concepções de desenvolvimento.

As concepções são uma espécie de modelo pessoal, relativo a um problema ou tema específico, que se encontra organizado em um sistema explicativo que faz sentido para a pessoa. Concepções são esquemas, orientações aprendidas, construídas e reconstruídas que orientam e justificam as ações e opções (Figueira, 2009). Ainda que não fundamentadas do ponto de vista teórico, as concepções influenciam largamente o exercício profissional, de modo que a modificação da prática docente passa, invariavelmente, pela identificação e conscientização das concepções que lhe são subjacentes. Durante o curso, foram apresentadas e discutidas as concepções inatista, ambientalista e interacionista de desenvolvimento (Bisimoto, 2014; Marinho-Araújo, 2014c). Num primeiro momento, o movimento dos professores foi o de identificar a concepção que os estudantes têm em relação a si e a sua história de vida; depois, a partir das mediações feitas nos fóruns, foram direcionado o olhar para suas próprias concepções, conforme ilustram os dois trechos a seguir.

*De fato eles têm para si (bem como grande parte da sociedade pensa sobre eles) que o caminho deles está traçado, eles nasceram assim e assim permanecerão, seguindo exatamente o ditado que “pau que nasce torto morre torto”. (Eixo 2, Turma R, RS)*

É muito difícil aceitar que falhei, mas em muitas aulas pensei que haviam alunos com “dom” inato, alunos que nasceram com a vocação de estudar e se darem bem na vida, para estes o mun-



*do abria suas portas e eles seriam destaque na seleção natural da sociedade. Outros eram fruto de um meio bacana, famílias nucleares e “bem” constituídas, enfim um ambiente saudável que favorecia a aprendizagem. Com um tempo maior de estudo dentro da profissão comecei a ver que todos podiam aprender em conjunto, interagindo todos para desenvolver algo. (Eixo 2, Turma S, SP)*

Esta última fala mostra que as concepções são como um sistema explicativo que tem sentido para aquela pessoa, uma vez que lhe ajuda a entender e justificar determinadas situações. Nesse exemplo, tanto a concepção inatista apoiada no maturacionismo quanto a concepção ambientalista sustentada no determinismo social servem de explicação para o aprender e o não aprender. Ambas, apesar de serem absolutamente distintas, têm em comum o fato de que desmobilizam o professor do compromisso com a aprendizagem dos estudantes (Bisinoto, 2014). Identificar criticamente as próprias concepções em relação ao desenvolvimento e formação dos adolescentes autores de atos infracionais é o primeiro passo para modificá-las.

*Todavia, penso que na prática ainda somos fortemente influenciados pelas concepções inatistas e ambientalistas. Percebo isso quando tendemos a dar a responsabilidade pela não aprendizagem ao aluno ou ao meio onde vive, sem refletir profundamente sobre isso. Poucas vezes relacionamos a não aprendizagem com nossa ação pedagógica. Acredito que temos chances de avançar na linha interacionista, na prática, quando pensamos nossa ação, confrontamos com a teoria, de maneira constante, coletiva e progressiva. (Eixo 2, Turma Q, RS)*

À medida que iam se apropriando das características, implicações educacionais e potencialidades de cada concepção, os professores também iam inserindo-as num quadro mais amplo de análise que incluía os objetivos educacionais, os valores, os preconceitos sociais, as ideologias dominantes, a disputa entre forças de manutenção e de transformação, e muito mais.

*A perspectiva interacionista ressalta a pluralidade humana em toda a sua complexidade, portanto, não limita uma pessoa por questões biológicas ou sociais, longe disso! É preciso compreendermos que a humanidade está em constante processo de construção, desconstrução e reconstrução de valores, necessidades, conhecimentos, normas e de compreensão do mundo e de si mesmo. Logo, preconceito e a discriminação são fruto da falta de reflexão sobre a realidade, da massificação de ideias pervertidas pela necessidade de oprimir determinados grupos em detrimento de outros. Existe também a dimensão política e econômica do preconceito e da discriminação, existe uma intencionalidade que extrapola a diferença visualmente detectada. (Eixo 2, Turma C, DF)*

Na percepção dos professores, a perspectiva interacionista de desenvolvimento é capaz de respaldar o enfrentamento dos preconceitos, da discriminação e da exclusão, tanto no espaço social quanto na escola. É preciso reconhecer que nesta os mecanismos de discriminação também acontecem, exigindo que os atores educacionais estejam permanente alertas e vigilantes às formas veladas e explícitas de exclusão, preconceito e desresponsabilização em relação ao outro.

*Acerca da perspectiva interacionista, penso que essa abordagem corrobora para o enfrentamento dos nossos preconceitos à medida em que desconstrói a visão apriorística e definitiva do sujeito. Visão essa que impede, ou melhor, que cerceia as possibilidades de construção e reconstrução permanente de sua história. (Eixo 2, Turma G, MA)*

Dessa forma, os professores foram estabelecendo relações entre a concepção interacionista e a ação pedagógica no contexto socioeducativo por entenderem que ela oferece o suporte necessário a implantação de práticas voltadas para todos os estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, além de respaldar a adoção de práticas diferenciadas que podem romper com padrões de controle e alienação. Estabeleceram-se, assim, importantes co-



nexões com a promoção dos direitos de todos à aprendizagem. Direcionando-se para o processo de ensino e de aprendizagem, os professores apontaram:

*O que motiva minha prática é a concepção interacionista, porque integra diferentes olhares para a construção da aprendizagem, desafia os sujeitos e me parece coerente com as necessidades do mundo hoje, que quer sujeitos capazes de pensar a realidade de maneira global, não fragmentada, e capazes de dar soluções para problemas que envolvem diferentes áreas do conhecimento. (Eixo 2, Turma Q, RS)*

*Pensando isso na sala de aula, essa perspectiva possibilita um deslocamento do eixo de ensino para aprendizagem e coloca o aluno como protagonista do processo, construtor do seu próprio conhecimento a partir das situações de aprendizagem propostas e mediadas pelo professor. Nesse entendimento, os saberes e experiência do aluno, são valorizados, além de suas características, emoções, experiências, dificuldades... que em interação com seus pares vai se autotransformando. (Eixo 2, Turma G, MA)*

Esta última fala ilustra a possibilidade de estabelecer importantes relações entre as concepções psicológicas de desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de concretizar uma mudança pedagógica que há tempos vem sendo advogada, qual seja, um novo modelo educativo que esteja mais centrado no estudante, em aprendizagens significativas e profundas que decorram de sua ação e envolvimento ativo. Se durante séculos as práticas educativas implementadas nas escolas, muito especialmente o ensino enquanto ação docente, estiveram centradas no professor e em torno da exposição e da transmissão de conhecimento, nas últimas décadas tem se observado a intensificação de questionamentos acerca da efetividade de tais práticas. É possível dizer que vem se buscando imprimir uma mudança pedagógica no tocante ao modelo de ensino-aprendizagem com uma crescente valorização da aprendizagem centrada no estudante. Neste modelo, o papel mediador do docente ganha ainda mais relevância, como será visto na próxima seção.



## *O compromisso com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento*

Compreender que o desenvolvimento psicológico humano é orientado por uma concepção interacionista, histórica e mediada significa entender o desenvolvimento como um processo que é oportunizado pelas e nas relações sociais. Com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 2003, 2004), a compreensão do ser humano como um sujeito ativo, interativo e social leva-nos a assumir os fenômenos educativos a partir de sua função mediadora do desenvolvimento. Nessa perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados e são processos mutuamente constitutivos, de tal maneira que ao ensinar um conteúdo para os estudantes e possibilitar a aprendizagem, o professor também está oportunizando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desses estudantes. Os conteúdos científicos são importantes mediadores no desenvolvimento das formas mais complexas de pensamento, as quais permitem às pessoas reorganizar as vivências cotidianas, compreender de forma mais abrangente e abstrata a realidade, alargando sua consciência.

*O desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados baseados nas interações sociais e culturais em que as pessoas vivem. Um processo decorre em função do outro. [...] No ambiente escolar o desenvolvimento é mediado pelas aprendizagens porque uma das funções da escola é transmitir e transformar as informações organizadas. (Eixo 3, Turma G, MA)*

O papel do conhecimento é fundamental no processo de aprendizagem e de desenvolvimento, porque é pela circulação e troca cultural que acontece a mediação dos sentidos e significados, bem como a construção de compreensões sobre a realidade. Dessa forma, a educação escolar dos adolescentes em medida socioeducativa não pode se sustentar por saberes práticos e cotidianos apenas, menosprezando a importância e o potencial dos conhecimentos sistematizados nos rumos do desenvolvimento desses jovens. Hesitar ou resistir em não partilhar o conhecimento científico com os estudantes, ou até mesmo lhes negar explicitamente o acesso a determinados conhecimentos, os exclui da pos-



sibilidade de compreender e participar de algumas práticas culturais (Smolka, 2000). A posição de autoridade na definição dos conteúdos a serem socializados no espaço escolar é, em última instância, do professor, é ele quem avalia se é pertinente ou não tal conteúdo ser ensinado e aprendido pelos adolescentes. Como lembra Saviani (1984), as informações a serem compartilhadas e transformadas na escola não se vinculam a qualquer saber, mas sim ao saber não cotidiano, ao conhecimento elaborado, científico.

No contexto escolar, o professor é parte fundamental das relações que aí ocorrem, sendo-lhe atribuída a função de mediador no processo de ensino-aprendizagem (Marinho-Araújo, 2014a, 2014e). A modificação intencional da qualidade das relações associada à criação de diferentes experiências de apropriação dos conteúdos são parte da função do professor como mediador. Como no trecho a seguir, o aprendizado ocorre em função das interações sociais e culturais que as pessoas partilham, o qual por sua vez movimenta os processos de desenvolvimento.

*A aprendizagem é potencializada quando o professor faz uso de uma série de funções que têm como ponto de partida as interações educativas em aula. Essas funções correspondem ao ajuste do ensino às necessidades dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios, promovendo a criação de um ambiente seguro e ordenado que ofereça a todos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. Dentre as possibilidades de atuação do professor na prática educativa, entendemos que a perspectiva da mediação pedagógica é um caminho em que a aprendizagem é construída num movimento dialógico, entre o saber sistematizado e os alunos, propiciando situações desafiadoras de apropriação do conhecimento. (Eixo 3, Turma A, BA)*

Assim, as conquistas na aprendizagem dos estudantes não decorrem apenas da sua dedicação, interesse ou do incentivo familiar, mas decorrem da mediação pedagógica que prepara intencionalmente situações pedagógicas para possibilitar a internalização dos conhecimentos científicos, o desenvolvi-



mento psicológico mais complexo e a formação cidadã dos alunos. Ao ensinar o professor traz, cotidianamente, novos significados ao objeto de conhecimento e com isso possibilita o desenvolvimento de processos psicológicos complexos que são alavancados pela aprendizagem (Bernardes & Asbahar, 2007; Marinho-Araújo, 2014e). As pessoas desenvolvem mais completamente suas características psicológicas quando se inserem em situações sociais de aprendizagem.

*Ao considerar os saberes que os alunos trazem para a escola, resultado da interação com o seu grupo social, o professor faz a mediação com os conhecimentos escolares e nessa interação eles dão novos significados ao objeto do conhecimento, além de desenvolverem processos psicológicos complexos que irão ajudá-los no desenvolvimento de outras aprendizagens. (Eixo 3, Turma A, BA)*

O professor, em sua prática profissional, é tão responsável pela mediação dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela sociedade, quanto pelo incentivo ao desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento. E por essa razão o planejamento cuidadoso, intencional, orientado por claros objetivos de aprendizagem torna-se fundamental. Dependendo do contexto e da qualidade das relações que ali se estabelecem, o caminho trilhado pelo desenvolvimento vai sendo diferente, porque ele é influenciado pela rede de significados partilhada por aquele grupo, a qual é distinta de outros.

*Mediadores... é o que de verdade devemos ser... mediadores do conhecimento, dos afetos, da arte, do significado da vida, da história. Mediadores de uma sociedade justa e fraterna. Os alunos que frequentam as escolas inseridas na socioeducação são capazes, tem condições de aprendizagens diversificadas, devemos sim planejar e realizar atividades que os ajudem a transformar a vida, a realidade, a natureza... dando a eles um sentido ativo às suas potencialidades. Devemos considerar as interações sociais e culturais que são capazes de estabelecer e, a partir daí, ressignificar o conhecimento e a aprendizagem. (Eixo 3, Turma R, RS)*



Ao evidenciar o papel docente de mediador, os professores faziam, de diferentes maneiras, clara referência à compreensão de que lhes compete oportunizar aos estudantes situações e experiências que fomentem a apropriação (internalização) de diferentes modos de compreender e de participar da vida em sociedade. No âmbito da perspectiva histórico-cultural a internalização tem papel central no processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Se refere à incorporação da cultura, das maneiras culturais de agir, de pensar, de se relacionar com os outros e consigo mesmo (Smolka, 1992, 2000). Refere-se, assim, à atividade do sujeito de tornar próprio um conteúdo específico transmitido, de tornar sua uma realidade física ou cultural, ou uma atividade prática partilhada, o que passa sempre pelo processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações inicialmente externas. As falas dos professores evidenciavam, em sua maioria, o entendimento do desenvolvimento humano como um processo relacional, mediado e situado social e historicamente.

### Considerações Finais

Todos nós aprendemos e nos desenvolvemos pela inserção ativa em contextos sociais e culturais e pela mediação de outras pessoas. Isso é verdade tanto para os adolescentes quanto para os professores. As relações e as mediações têm importância fundamental na constituição do nosso desenvolvimento e, desse modo, as relações que ocorrem no contexto escolar e as aprendizagens ali fomentadas são grandes oportunidades para o desenvolvimento humano e também para o desenvolvimento de competências profissionais.

O desenvolvimento humano é um processo aberto, probabilístico, em que as trajetórias de vida são delineadas pelo sujeito a partir das suas relações sociais e culturais, das suas experiências de aprendizagem, da transformação ativa de significados partilhados socialmente, do exercício de análise e de crítica da realidade em que vive. Ao acreditar que a aprendizagem escolar promove o desenvolvimento mais complexo dos adolescentes, lhes possibilitando ampliar suas formas de compreender o mundo e de lidar com ele, os professores da socioeducação acreditam que a forma como a medida socioeducativa é experimentada pelo adolescente no percurso de sua vida pode ser potencializada. Defende-se, assim, que a vivência escolar e as aprendizagens significativas que



ali são possibilitadas podem e devem compor o complexo processo de ressignificação das trajetórias infratoras e de construção de novos projetos de vida.

Conforme mostrou-se ao longo desse capítulo, os professores são pessoas que vão se construindo professores ao longo da sua vida pessoal e profissional, por meio de influências entre a pessoa, sua biografia e a profissão, o contexto de trabalho, as forças políticas e sociais. E assim, em meio a essa complexa rede, os professores vão se constituindo no jogo de interações, nas experiências trocadas, nos diálogos estabelecidos, nos dilemas enfrentados, nas decisões tomadas, nas inúmeras dinâmicas vivenciadas. Pode-se dizer que o desenvolvimento da identidade profissional tem caráter coletivo, relacional e processual.

Viu-se que no processo de constituição da docência os sentidos de ser professor estão ligados a processos afetivos, os quais matizam a relação com o trabalho e o modo como vão se constituindo professores na socioeducação. Muitas vezes os processos afetivos são por eles rememorados em situações que se depararam com o não saber, com o desconhecido, com o pouco familiar. E é no enfrentando desses desafios que os professores da socioeducação têm construído sua identidade profissional e o seu modo de ser professor, questionando seus valores, fortalecendo convicções pedagógicas, reinventando e criando novas estratégias, propondo soluções que permitam superar as adversidades e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

No processo de constituição da docência, a clareza acerca das concepções e valores que cada professor tem sobre o que é aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento é essencial para reorganizar a ação cotidiana de forma mais consistente. E, nesse aspecto, é esperado que o corpo docente tenha consciência de suas próprias concepções de forma a não serem fonte de mais preconceitos, discriminações, exclusões. A confiança no potencial dos adolescentes autores de atos infracionais tem estreitas relações com a maneira como interagem com os alunos, com a preparação das ações, bem como com a forma e o conteúdo das suas reflexões.

Ainda que eventualmente atuem de forma intuitiva e pouco proposital, a ação pedagógica intencional deve ser perseguida, pois ela assegura o cumprimento da função social da escola e suas contribuições específicas ao desenvolvimento humano e da cidadania, as quais não serão contempladas



pela ação dos demais atores socioeducativos. A educação escolar é um direito humano fundamental de toda pessoa e também é condição para o exercício de muitos outros direitos. Garantir aos jovens em medida socioeducativo o acesso e a permanência na escola e acima de tudo a vivência transformadora de aprendizagens é um ato de justiça diante das inúmeras formas de exclusão, desigualdade e violação de direitos por eles vividas. Se a aprendizagem, em qualquer contexto e para qualquer pessoa, tem grande importância no desenvolvimento, a escola que trabalha junto ao sistema socioeducativo tem o compromisso ético, político e social de persistir na promoção de verdadeiras situações de aprendizagem.

A partir das interações deflagradas ao longo do curso *Docência na Socioeducação*, foram constituídos vários campos de diálogo, negociação, apropriação e confronto que alimentaram a revisão de significados partilhados, a composição de outros sentidos e a identificação de novas possibilidades acerca da prática profissional docente e seu processo de constituição. A incursão pelos sentidos e significados atribuídos à docência na socioeducação não alcança uma resposta única, completa e absolutamente coerente, mas sobretudo ricas e variadas expressões das possibilidades de ser professor na socioeducação.

## Referências Bibliográficas

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26, 222-245.
- Asbahr, F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 108-118.
- Barros, J. P. P., Paula, L. R. C., Pascual, J. G., Colaço, V. F. & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky. *Psicologia & Sociedade*, 21 (2), 174-181.
- Bernardes, M. & Asbahr, F. (2007). Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Perspectiva*, 25 (2), 315-342.
- Bisinoto, C. (2012). 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* (pp. 11-31). Curitiba: Editora CRV.



- Bisinoto, C. (2014). Repercussões das concepções de desenvolvimento no espaço educativo e na ação docente. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 97-114). Brasília: Universidade de Brasília.
- Bisinoto, C., Oliva, O. B., Arraes, J., Galli, C. Y., Amorim, G. G. & Stemler, L. A. S. (2015). Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, 20 (4), 575-585.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1990). *Lei Federal 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (1996). *Lei Federal 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2012). *Lei Federal 12.594/2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília: Presidência da República.
- CNE. (2015). *Parecer CNE/CEB 08/2015. Diretrizes Nacionais para a efetivação do direito à escolarização e educação profissional de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo*. Brasília: CNE/CEB.
- CNE. (2016). *Resolução CNE/CEB 03/2016. Define Diretrizes Nacionais para a efetivação do direito à escolarização e educação profissional de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo*. Brasília: CNE/CEB.
- CNJ. (2012). *A execução das medidas socioeducativas de internação – programa justiça jovem*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça.
- CONANDA. (2006). *Resolução nº 109/2006*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília: CONANDA.
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, 24 (62), 44-63.
- Duarte, N. S. (2014). Diretrizes Orientadoras para Educação em Direitos Humanos. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 257-274). Brasília: Universidade de Brasília.
- Figueira, A. P. C. (2009). (In)congruências na orientação metodológica dos professores: análise nas dimensões da prática educativa (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). *Práxis Educacional*, 5 (7), 165-200.
- Leite, L. B. M., Rodrigues, R. C. S., Santos, J. L. G. & Bisinoto, C. (2013). Constru-



- ção do projeto político pedagógico de uma escola para adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. *Participação*, 23, 45-56.
- Leontiev, A. (2004). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Moraes.
- Libâneo, J. C. & Pimenta, S. G. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, 20 (68), 239-277.
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, 17, 153-176.
- Libâneo, J. C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, 24, 113-147.
- Libâneo, J. C. (2015). Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, 40 (2), 629-650.
- Maraschin, C. & Ranieri, E. (2011). Socioeducação e identidade: onde se utiliza Foucault e Varela para pensar o SINASE. *Revista Katálysis*, 14 (1), 95-103.
- Marinho-Araújo, C. (2014a). A função social da escola e as especificidades do trabalho pedagógico. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 87-96). Brasília: Universidade de Brasília.
- Marinho-Araújo, C. (2014b). Conceitos e ideias acerca da identidade do professor. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 29-38). Brasília: Universidade de Brasília.
- Marinho-Araújo, C. (2014c). Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano presentes no processo ensino-aprendizagem. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 53-65). Brasília: Universidade de Brasília.
- Marinho-Araújo, C. (2014d). Desenvolvimento de competências docentes. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 39-52). Brasília: Universidade de Brasília.
- Marinho-Araújo, C. (2014e). Interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 71-86). Brasília: Universidade de Brasília.
- Medeiros, A. A. (2014). Organização do trabalho pedagógico. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 309-319). Brasília: Universidade de Brasília.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19 (73), 793-812.



- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2010). *Pedagogia: A terceira margem do rio*. Palestra proferida no Conselho Nacional de Educação, Assembleia da República. Portugal. 07 de junho de 2010. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/imagens/stories/Nvoa.pdf>
- Palangana, I. C., Galuch, M. & Sforzi, M. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 11-128.
- Pauluk de Jesus, V. C. (2013). Condições escolares e laborais de adolescentes autores de atos infracionais: um desafio à socioeducação. *Revista Eletrônica de Educação*, 7 (3), 129-142.
- Pimenta, S. & Anastasiou, L. (2008). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Raniere, E. (2014). *A invenção das medidas socioeducativas*. Tese de Doutorado Não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Saviani, D. (1984). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Smolka, A. L. B. (1992). Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação & Sociedade*, 13 (42), 328-335.
- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 20 (50), 26-40.
- Smolka, A. L. B. (2004). Sentido e Significado. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A.P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-49). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, S. R. (2015). *Um estudo sobre as concepções de desenvolvimento humano e suas implicações no contexto socioeducativo*. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Ciências naturais. Brasília: Universidade de Brasília.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.







# Capítulo 2

## Descortinando Narrativas de Professores sobre Adolescentes e Socioeducação: desafios para a ação socioeducativa

*Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira*

*Dayane Silva Rodrigues*

*Nilcea Moreno Silva*

O presente capítulo propõe-se a analisar comentários extraídos de fóruns virtuais de discussão, produzidos por profissionais de educação sobre os temas adolescência e socioeducação. As categorias de análise deste capítulo referem-se ao conteúdo que foi trabalhado no Eixo IV do curso *Docência na Socioeducação*, intitulado “Adolescência e Juventude: condições de desenvolvimento na história e na sociedade”. Além da utilização da ferramenta virtual, o tema em questão também foi debatido por meio da realização de um encontro presencial em cada estado, denominado “Conexões entre adolescência, direitos humanos e escolarização na socioeducação”.

A ideia de pesquisar as postagens dos fóruns de discussão, por sua vez, encontra fundamento na visão disseminada pelo pensamento sociocultural em psicologia (Branco & Lopes de Oliveira, 2012; Valsiner, 2012, 2014, Vigotski, 2003). De acordo com esta perspectiva, linguagem e pensamento constituem processos psicológicos enraizados na cultura e intimamente interdependentes, de tal forma que os enunciados de uma pessoa em situação de interação social constituem ferramenta potente para se acessar tanto suas perspectivas e sentidos subjetivos sobre o tema em foco, como também para conhecer as concepções e representações coletivas dos membros de uma comunidade sobre um dado fenômeno social. No caso, o fenômeno que se busca deslindar por meio da investigação em tela é a escolarização no contexto da socioeducação, considerando-se o papel dos profissionais de educação na promoção do desenvolvimento dos adolescentes e no sucesso das medidas socioeducativas.



O estudo partiu da seleção aleatória de 10 turmas, distribuídas entre os oito estados brasileiros participantes do projeto. Todas as postagens realizadas nos fóruns temáticos, que contaram com a mediação dos tutores responsáveis por cada turma, foram transferidas para uma única base de dados compatível com o *software* de análise qualitativa de textos QDA Miner. O texto de cada postagem foi transferido para abas de uma planilha do tipo Excel e submetido à análise temática, chegando-se a dez macro-categorias, das quais duas são analisadas no presente capítulo: “Concepções de adolescência” e “Adolescência e socioeducação”. A primeira categoria reuniu 260 postagens e é composta por comentários relativos a diversas compreensões sobre o fenômeno da adolescência de maneira geral. A segunda categoria aglutinou 81 postagens, as quais referem-se a discursos especificamente sobre os adolescentes em cumprimento de medidas ou sobre os adolescentes que cometem atos infracionais. Ambas categorias são compostas por comentários e respostas extraídos dos diversos fóruns virtuais de discussão promovidos durante o curso; em especial, destaca-se o quarto fórum temático que teve como ponto de partida a seguinte provocação:

Professor(a),

Dentre os muitos estereótipos relacionados à adolescência em nossa sociedade, predominam aqueles que significam esse momento do desenvolvimento humano como algo negativo. Comumente, escutamos ou até reproduzimos expressões como “aborrecente”, “adolescente problema”, “crise da adolescência”. Em outras palavras, as representações sociais sobre um fenômeno como a adolescência não são neutras; carregam várias ideologias e podem se constituir como veículos de controle social. É fundamental termos consciência de que as construções negativas acerca desse tema fizeram com que os adolescentes passassem rapidamente à condição de principais protagonistas da violência social no discurso midiático e no imaginário coletivo. Os adolescentes e jovens, sobretudo aqueles mais pobres, transformaram-se nos principais alvos das medidas repressivas e do preconceito. Pensando nisso e nas discussões do Eixo IV, começaremos esse Fórum de Discussão problematizando algumas afirmações frequentemente propagadas no senso comum:

- ✓ Os adolescentes são mais propensos aos atos de violência por conta da fase do desenvolvimento conturbada em que se encontram.
- ✓ Todo adolescente é igual, depois de um certo período, começa a ficar rebelde, impulsivo e irresponsável, é um mal da idade.

E então, o que vocês pensam sobre essas afirmações? Analisem e reflitam sobre essas afirmações e partilhe aqui no Fórum de Discussão. Procurem articular suas ideias às questões apresentadas nos Eixos Temáticos estudados.

Bom trabalho a todos vocês!

É importante salientar que todo enunciado é o elo de uma cadeia potencialmente infinita de enunciados, que reverberam as vozes do passado e outras que se projetam no futuro. Da mesma forma, enunciados são produções polissêmicas, que expressam de formas diversas os complexos de significações possíveis em torno de um dado fenômeno, entre os membros de uma mesma comunidade cultural. Neles se reúnem aspectos volitivos, ideológicos, valorativos, políticos e culturais, sendo que sua análise aprofundada é o caminho para que se compreenda sua origem, função e significado (Bakhtin, 1989). Trazendo essa reflexão para a situação presente, por uma lado, somos levadas a supor que as mensagens dos professores-cursistas, nos fóruns, constituem respostas a problematizações, como a que exemplificamos acima. Por outro lado, é preciso considerar que as postagens dos professores também dialogam com o conteúdo do livro-texto, com as discussões empreendidas nos encontros presenciais, com as mensagens dos tutores e demais colegas, assim como referem-se a temas afins veiculados pela mídia e outras fontes. Todas essas dimensões precisam ser consideradas nas análises, a fim de garantir uma boa aproximação aos significados atribuídos pelos atores.

Face ao exposto, o capítulo foi estruturado da seguinte forma: após uma breve contextualização do tema da adolescência e da socioeducação, do histórico de assistência aos direitos de crianças e adolescentes e a relação do adolescente com a escola, passamos a explorar conteúdos extraídos das postagens dos cursistas sobre a adolescência e os atos infracionais, conforme a metodologia que será comentada, na sequência.

## **Adolescência, socioeducação e escola: deslocamentos e posicionamentos conceituais**

Com a finalidade de situar as compreensões teórico-epistemológicas que subsidiam as análises deste capítulo, apresentam-se a seguir, alguns conceitos e ideias relacionados aos temas: adolescência, socioeducação e ação socioeducativa na escola. Ao longo do desenvolvimento do curso, os três assuntos foram diretamente abordados, seja por meio das discussões empreendidas pelos fóruns virtuais, pelos textos e provocações do livro-texto, ou por meio dos debates promovidos pelos encontros presenciais. Nesse sentido, explicita-se



neste tópico uma parte importante da cadeia de enunciados que foram construídos com os professores-cursistas, justamente aquela ligada às mensagens e discursos que embasaram o quarto eixo formativo do curso. De maneira sucinta, vejamos alguns aspectos que foram trabalhados em cada tema por meio dos três subtópicos adiante.

### **a) Adolescência na contemporaneidade e as múltiplas possibilidades de adolecer**

A noção de adolescência surge junto com a modernidade. Nesse sentido, sua construção empírica (como fenômeno biográfico e tema social) e científica (como categoria explicativa de eventos humanos particulares) ocorre entre os séculos XVI e XVII, em meio ao momento histórico de transição da sociedade ocidental, desde um perfil agrícola para deter características industrial e urbana. Nesse contexto, os modos de trabalho se tornaram mais complexos e demandaram uma base de conhecimento técnico e científico mais apurado. Por meio de longo processo de reconfiguração societal, constituído pela existência de um cenário mais amplo de revolução tecnológica, a alfabetização e a escolarização se tornaram experiências cada dia mais necessárias. Tem origem, assim, um novo período da vida no qual os sujeitos estariam se dedicando a receber ensinamentos e, desse modo, capacitando-se para a vida adulta (Ariès, 1986; Corazza, 2000).

Conforme Ariès (1986), por volta de 1890 é que começou a se firmar o interesse pela adolescência, o qual se torna tema para a literatura e, da mesma forma, preocupação de moralistas e políticos. Gradualmente, a noção de adolescência foi se consolidando e penetrando outros contextos, de tal modo que ela passa a ser vista como uma fase “natural” da vida, fenômeno tido como universal e inquestionável. Nesse movimento, converte-se em objeto de interesse, também, da psicologia, ciência que emergiu nos séculos XIX/XX.

A configuração científica da categoria psicológica ‘adolescência’ é atravessada, hoje, por uma diversidade de estudos e autores, muitos dos quais têm em comum a tendência a generalizar as características adolescentes, rotulando-os como conflituosos e problemáticos. As pesquisas científicas sobre a adolescência, que se desenvolveram ao longo do século XX, dedicaram-se



fundamentalmente a buscar identificar regularidades e aspectos comuns entre os adolescentes. O interesse dos estudiosos residia em descrever as condições normativas de desenvolvimento nessa fase na tentativa de melhor compreender aquelas condutas que poderiam ser consideradas desviantes, transgressivas ou doentes. Destacaremos alguns desses estudos, no intuito de problematizar o fundamento das perspectivas que defendem.

A obra de Stanley Hall (1981/1904) é identificada como a primeira a teorizar a adolescência em Psicologia e com ela se inaugura uma tendência que consiste em definir esse momento do desenvolvimento como um período universal, caracterizado como “um segundo nascimento” tido como difícil, conturbado. Em seguida à obra de Hall, várias outras teorias psicológicas, de valor para a compreensão clássica da adolescência, foram formuladas: as idéias do biólogo suíço Jean Piaget sobre o alcance do *pensamento hipotético-dedutivo* na adolescência; as proposições psicanalíticas de Donald Winnicott, sobre os problemas da adolescência, sistematizadas no modelo do *amadurecimento pessoal*; a interpretação de Erik Erikson sobre a *crise de identidade* e a *moratória social* do adolescente; além de – em época mais recente – as elaborações dos psicanalistas argentinos Mauricio Knobel e Arminda Aberastury, que enfatizaram a ocorrência de confusões, estresse e lutos, expressão psicológica dos impulsos sexuais, que caracterizam a chamada *síndrome da adolescência normal* (Aberastury & Knobel, 1989).

Todos esses modelos têm em comum o fato de se assentarem sobre a visão da puberdade como motor de uma ruptura normativa no fluxo de desenvolvimento normal da pessoa, que tem como repercussão a institucionalização da ideia de que a adolescência é uma fase de experimentações às cegas, ou seja, de irracionalidade, fútil, instável e imprevisível. Em casos extremos, o adolescente se torna agressivo e até violento, exigindo daqueles que com ele convivem tolerância e paciência, controle e limites. Sob tais enquadres teórico-epistemológicos, foi produzida uma série de rótulos sobre a adolescência que se espalhou inclusive para fora da psicologia do desenvolvimento incorporando-se ao senso comum: uma visão pejorativa e estigmatizada do adolescente, tomado como figura conflituosa, rebelde e complicada (Castro & Souza, 1994). Contribuiu para fortalecer os estigmas o fato de que, ao longo dos anos, a psicolo-



gia do desenvolvimento deu muito mais atenção à infância do que à adolescência, de forma que a ausência de conhecimento acumulado favoreceu a proliferação de mitos e preconceitos, ainda hoje, difíceis de superar (Lopes de Oliveira, 2006).

Uma das formas de mistificação da adolescência é a oposição binária entre comportamento normal/saudável/adaptativo *versus* anormal/patológico/desadaptativo, em que se desconsidera a interação complexa entre os fatores que condicionam o desenvolvimento, assim como as variáveis de contexto que podem fazer com que o que é normal para uma cultura, possa ser considerado uma aberração em outra. Outra modalidade de mistificação refere-se à tendência de destacar um fator entre vários que participam dos processos de desenvolvimento humano – a idade, a sexualidade, a rebeldia, a instabilidade, a crise de identidade, ou qualquer outro – e tomá-lo como o mais importante. Assim, o enfoque da adolescência pela psicologia do desenvolvimento clássica contribuiu para que ocupasse posição marginal na nossa sociedade. Os desafios sociais contemporâneos e as demandas crescentes de participação política que os adolescentes têm levantado exigem das ciências humanas uma postura diferente que aborde os adolescentes como sujeitos ativos, agentes em seus processos de desenvolvimento e atuantes no espaço social em que vivem. Desse modo, entende-se que eles são capazes de construir inovadoras possibilidades existenciais, sociais e políticas.

Na busca de romper com essa tendência histórica à periodização do desenvolvimento humano e rotulação de suas “fases”, tem havido uma forte concentração de esforços, no cenário contemporâneo da psicologia do desenvolvimento (Bock, 2007; Lopes de Oliveira, 2006; Ozella, 2002; Ozella & Aguiar, 2008) para reconstruir o conceito de adolescência. Em outras palavras, as pesquisas teóricas e empíricas contemporâneas com as quais este capítulo se identifica são as que têm contribuído para empreender profundas rupturas com os modelos da psicologia moderna, ao introduzir concepções que enfatizam a natureza relacional, mediada, dialógica e contextual dos processos de constituição dos adolescentes ao longo de suas trajetórias de vida.

Nesse movimento, a adolescência passa a ser considerada, portanto, uma construção histórico-cultural, um fato social e psicológico culturalmente produzido (Araújo & Lopes de Oliveira, 2010; Ozella, 2002). Assim sendo, para



se compreender os comportamentos dos adolescentes é necessário a articulação entre diversos elementos socioculturais que afetam os processos de desenvolvimento humano. Na contemporaneidade, estão entre os elementos a serem considerados na investigação da adolescência: a realidade material; a cultura de consumo, a cultura de violência, os discursos midiáticos, as instituições sociais (família e escola, por exemplo); as contradições socioeconômicas; a cultura juvenil e as práticas sociais concretas de que participam os adolescentes brasileiros.

Com base nos aportes da psicologia cultural, 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.

### **b) Socioeducação como espaço de contradições, possibilidades e desafios**

Compreendemos que o sistema socioeducativo, na atualidade, constitui um campo simbólico e de práticas, no qual convivem concepções e crenças caracterizadas por amplos antagonismos, os quais foram forjados no processo histórico de construção da democracia brasileira (Lopes de Oliveira, 2016). Ao resgatarmos a história recente dos direitos da criança e do adolescente, verificamos que somente após a “Constituição Cidadã”, em 1988, é que foi formalizada como princípio compreensivo, balizador das ações da Justiça e do poder executivo, a noção de criança e de adolescente como sujeitos possuidores de direitos e merecedores de atenção e cuidado por parte da família, da sociedade e do Estado. Esse novo ordenamento, baseado na ideia de proteção integral e garantia de direitos, desencadeou um processo de reformulação dos conhecimentos relacionados à população infanto-juvenil, como um todo, o qual repercutiu tanto no desenvolvimento de conceitos e teorias quanto de metodologias de atuação junto a esse segmento.



Apesar dos inúmeros avanços ocorridos desde então, é importante destacar que os novos saberes têm causado impacto modesto no que tange à qualificação dos serviços de socioeducação ofertados no país, haja vista as constantes situações de negligência e violação de direitos nas unidades e programas socioeducativos do Brasil. De acordo com o Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR, 2014), a cada quatro meses vão a óbito dez adolescentes em unidades do sistema socioeducativo, no cumprimento de uma medida privativa ou restritiva de liberdade. Nesse contexto, destaca-se um desacordo frente ao papel e à função preconizados formalmente para a socioeducação, no qual é identificada a tensão entre perspectivas promotoras e repressoras da cidadania. Tal ambivalência resulta em práticas institucionais que, muitas vezes, se desviam dos princípios éticos e legais que deveriam seguir. Nesse sentido, ideologias relacionadas aos códigos de menores (1927 e 1979, respectivamente), denominadas *menoristas*, embora legalmente suprimidas, continuam a exercer forte poder simbólico (vide a recente aprovação da redução da maioria penal para os casos de crimes contra a vida e hediondos). Elas se somam às perspectivas criminológicas e jurídicas conservadoras, de diferentes estirpes (cf. Barata, 1982/2011; Wacquant, 2009), que contribuem para contrapor os princípios fundados nos direitos humanos, inaugurados com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e ratificados na lei do Sinase (Brasil, 2012).

De acordo com os princípios *garantistas* que perpassam os documentos legais contemporâneos acima citados, diferentemente do ideário *menorista*, crianças e adolescentes são cidadãos em condições peculiares de desenvolvimento, pelo que merecedores da atenção e do cuidado prioritários de toda a sociedade. Nesse enfoque, portanto, nos casos em que é comprovada a autoria de ato infracional grave por um adolescente entre 12 e 18 anos, ele é inserido no sistema socioeducativo a fim de cumprir medida socioeducativa de internação, em cuja vigência o adolescente passa à tutela do Estado. Nesse caso, submeter-se à medida socioeducativa constitui acatar uma sanção subjetiva pelo descumprimento da lei, o que é parte do processo de responsabilização.

Outrossim, mesmo em face da sanção aplicada, há de ser evidenciado que, durante o período em que cumpre a medida de internação, o adolescente



continua sendo um cidadão, para o qual todos os demais direitos sociais, à exceção da liberdade, devem ser plenamente atendidos – o que se dá por meio da ação cotidiana nas unidades e programas de atendimento e, especificamente, do plano individual de atendimento (PIA). Neste plano, questões relativas à escolarização, atenção em saúde, cultura, lazer, entre outras, devem estar previstas, considerando-se as necessidades e peculiaridades de cada adolescente e sua família. Portanto, destaca-se que o objetivo da socioeducação consiste em promover, entre os adolescentes atendidos, novas trajetórias de desenvolvimento, que tomem direções diferentes das que são propiciadas pelo envolvimento em atividades infracionais.

### **c) Ações socioeducativas: o papel da escola e dos professores**

A partir da modernidade, quando a escola passou a ser uma instituição formal para a formação humana e a transmissão cultural, com função complementar à família, ela se tornou um contexto institucional de fundamental importância para o desenvolvimento humano, onde ocorrem importantes relações e trocas sociais. Considera-se que a escola é um espaço social dinâmico e complexo que reúne características coletivas e singulares que mediam e impulsionam processos de desenvolvimento. Conforme Freire (2005, p. 36), na escola, as crianças, adolescentes e jovens “aprendem a ler o mundo” para poder transformá-lo. Assim sendo, acredita-se que uma educação de qualidade atue como fator protetivo, reduzindo os efeitos da condição de vulnerabilidade a que eles podem estar expostos devido à pobreza e aos dispositivos de desqualificação e exclusão social de alguns grupos. Esse papel das escolas, frente à inclusão e à redução das desigualdades sociais, ganha destaque ainda maior quando se considera a escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2013), a taxa de distorção idade-série entre os internos do sistema socioeducativo é de 61,4%, enquanto no Brasil esta taxa é de 31,1%; nos anos finais do Ensino Fundamental, a porcentagem de insucesso escolar para os internos é de 79,4% e, em nível de Brasil, é de 28,2%. Um dos grandes desafios abraçados pelo MEC, nos últimos anos, refere-se à implementação de políticas que estimulem o jovem concluinte do ensino fundamental a progredir em seus estudos. Quando tomamos por foco o adolescente



em cumprimento de medida socioeducativa, algumas das barreiras a serem superadas, nessa direção, segundo MEC/SECADI (2012) são:

- ausência de formação específica dos profissionais de educação para atuação no sistema socioeducativo, embora se reconheça a necessidade de estratégias e metodologias pedagógicas específicas;
- implementação de classes multisseriadas sem diagnóstico inicial;
- aplicação indiscriminada da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) para os adolescentes do sistema;
- subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação; desse modo, a organização e as relações interpessoais na escola são subtraídas de seu caráter de promoção e reproduzem a lógica repressiva e totalizante da internação;
- inadequação dos espaços em que funcionam as escolas das unidades de internação;
- interlocução pobre entre a escola, o sistema de ensino e órgãos gestores do SINASE, no âmbito local;
- dificuldades para a efetuação de matrícula a qualquer tempo por parte dos sistemas de ensino;
- desconhecimento e/ou dificuldade na operacionalização de programas do MEC que teriam o potencial de melhorar os recursos da escola e a qualidade da educação (Mais Educação, Programa de Saúde na Escola, Pronatec, Dinheiro Direto na Escola, entre outros) nas escolas que atendem unidades de internação.

Além dos fatores elencados lida-se, no cotidiano das escolas, com questões relacionadas às crenças e valores docentes sobre os adolescentes. Quando negativas, estas crenças afetam as motivações e expectativas quanto às perspectivas de mudança e desenvolvimento do adolescente, podendo se converter em barreiras contra sua plena inclusão e manutenção na escola, assim como impactar seu senso de futuro.

A função da escola, como parte do sistema de garantia de direitos, é estabelecida nos principais documentos da base legislativa brasileira: Constituição Federal de 1988 (art. 227); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,



Lei Federal 8.069/1990, art. 57); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/1996); leis que instituem o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, Res. 109/2006 e Lei 12.594/2012). A compreensão da educação escolar como processo capaz de transformar o potencial do sujeito em competências, capacidades e habilidades é condição para a efetivação da ação educativa de tal modo que ela exerça uma influência positiva na vida do adolescente, criando condições para a compreensão integral do indivíduo e para que ele trilhe caminhos em direção à vida em sociedade. Nesse propósito, a escola tem o compromisso de contribuir na preparação dos estudantes para um mundo em constante mudança, contexto no qual cada um deve aprimorar a capacidade de entender o que ocorre ao redor de si e, ademais, propor soluções para as questões da comunidade. Segundo a resolução que institui o SINASE,

o adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. (CONANDA, 2006, p. 46)

Esses apontamentos suscitam diversas indagações acerca das condições de formação e de atuação dos professores e dos seus impactos na escolarização dos adolescentes. Esse contexto enfrenta múltiplos desafios no âmbito da promoção de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos adolescentes, visando apoiar os jovens na meta de ultrapassar a condição de privação de liberdade. De acordo com Padovani & Ristum (2013), o principal desafio do professor, diante do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, é ajudá-lo a transformar pensamento em ação, “modificando-o, num processo de construção e, portanto, transformação constante” (p. 54). Desse modo, o



papel do professor é apoiar o adolescente em trajetórias que se distanciem da vivência infracional e assim, diminuam sua vulnerabilidade ao crime e à violência.

A aproximação ao funcionamento de uma unidade de internação leva a perceber que a proposta de cumprimento de uma rotina pedagógica é mais do que um desafio, quase uma ficção. Os alunos passam os dias em módulos ou quartos que mais se parecem celas, sem estrutura física adequada, ou quaisquer atrativos de valor cultural ou pedagógico. Porém, mesmo diante de toda complexidade que é dar sequência a um trabalho socioeducativo de qualidade, Costa (2001) destaca que a escola não pode abrir mão de sua função historicamente definida, o que exige constante reflexão do professor sobre sua prática e a capacidade de reestruturar seu trabalho diante dos impasses. Essas competências são favorecidas por experiências consistentes de formação continuada.

### **Narrativas e desenvolvimento humano: delineando o estudo**

Tendo por norte o objetivo visado com esta obra, que é lançar luz sobre dinâmicas de emergência de posicionamentos éticos, alinhados com a perspectiva teórico-conceitual que atravessa o curso *Docência na Socioeducação* e com o paradigma da proteção e dos direitos humanos que regem a socioeducação, como um todo, este capítulo analisa perspectivas e posicionamentos dos professores-cursistas sobre o adolescente e a socioeducação. Com esse intuito, trabalhamos em uma perspectiva de análise qualitativa. O caminho de análise adotado evitou se fixar na mera identificação de enunciados pessimistas, ou indicadores de preconceito, estigma e discriminação em relação ao adolescente autor de ato infracional, embora reconheçamos a presença de todos esses elementos em meio às postagens publicadas pelos professores-cursistas nos fóruns.

Seguindo um caminho diverso, partimos da leitura integral e repetida da planilha em que se registraram todas as postagens vinculadas aos dois temas (“Adolescência” e “Adolescência na socioeducação”), inicialmente, em busca de conhecer todos os posicionamentos existentes e, em seguida, com o foco incidindo sobre posicionamentos opostos, contraditórios e em tensão.



Tal orientação de análise – que parte de zonas de tensão entre significados complementares ou concorrentes – segue os pressupostos metodológicos da psicologia do desenvolvimento semiótico-cultural, uma matriz teórico-epistemológica que tem orientado nossas pesquisas recentes. Os pressupostos articulam em um mesmo tripé: o *dialogismo* de M. Bakhtin; a *semiótica* de Ch.S. Peirce; e a *psicologia cultural*, de J. Valsiner (cf. Valsiner, 2012; Branco & Lopes de Oliveira, 2012, 2015). De acordo com esta perspectiva, a existência de posições semióticas em tensão é indicativa de contradições entre posicionamentos, uma situação vista como potencialmente favorável à emergência de novidade. Em outras palavras, a ambiguidade, ambivalência ou tensão entre significados é território propício para o desenvolvimento humano adulto, que se manifesta na possibilidade de se chegar a novos significados e a vias não imaginadas antes, para se conceber um fenômeno e se posicionar frente a ele (Fernandes, 2015).

Em síntese, a perspectiva semiótico-cultural é a que constitui o olhar que emprestamos às análises das postagens do fórum: por destacar o valor das *situações comunicativas* para o desenvolvimento da consciência e considerar o próprio *contexto* (no caso, o fórum de discussão) como parte dos processos de desenvolvimento humano; por enfatizar o papel da negociação de significados na gênese da *inovação*, que potencializa a mudança e o desenvolvimento; enfim, por pensar o *vínculo bidirecional entre concepções pessoais e coletivas*, o que, no caso da ação socioeducativa, permite antecipar modos de produzir futuros impactos positivos, relacionadas à mudança de concepções e práticas.

### **Sobre adolescência e socioeducação: indicadores extraídos das narrativas de professores em fórum de discussão**

Exploramos aqui os posicionamentos e analisamos seus fundamentos e os tensionamentos que os cercam quando são considerados os enunciados dos professores no fórum, organizados em dois eixos de análise: os que se referem às concepções dos profissionais de educação participantes sobre a adolescência; e os que se referem ao papel da escola como motor de desenvolvimento humano, ao encontro da finalidade da socioeducação.



## ***Eixo A – Compreendendo os adolescentes pela voz de seus professores***

Neste primeiro eixo de análise, abordam-se posicionamentos, ora divergentes, ora complementares, que marcam a produção de sentidos acerca do tema adolescência ou sobre os adolescentes de maneira geral. Os professores-cursistas fazem colocações relacionadas ao modo como percebem os processos de adolecer nos dias atuais e como lidam com essas questões desenvolvimentais. É curioso observar a incidência de um complexo conjunto de significações produzidas culturalmente que serão evidenciadas por meio de três tensionamentos, demonstrativos da riqueza dialógica estabelecida nos fóruns virtuais de discussão.

---

### ***Tensão 1 – Construção discursiva da adolescência nos enunciados dos professores-cursistas***

---

Um aspecto que se depreende da análise transversal do conjunto das postagens refere-se ao uso predominante de verbos de ação para caracterizar o papel dos educadores e demais profissionais encarregados da formação dos jovens (*educadores agem, modificam, influenciam*), por oposição aos substantivos ou verbos de estado para se referir aos próprios adolescentes (a *adolescência compreendida como condição estrutural ou como um estado*). Exemplos de expressões utilizadas para tratar do papel do educador encontrados no fórum são: *dar limites; impor limites sem sufocar; não deixar fazer o que querem; orientar; influenciar; administrar; acompanhar; aconselhar; dar credibilidade*. Curiosamente, expressões de ação tais como *ouvir, dialogar, acolher, respeitar*, etc, não foram identificadas no texto das postagens, embora cuidadosamente rastreadas entre elas. A ausência desses verbos nos convida a refletir sobre como pode se realizar um processo pedagógico centrado em relações unidirecionais entre professor e aluno. Questiona-se como a dialogia poderia estar presente no cotidiano de práticas que valorizam tão somente a voz e o saber do educador no processo de construção do conhecimento.



No que se refere ao enfoque dos adolescentes e à adolescência, estes são costumeiramente caracterizados a partir de adjetivos (*introverso/extroverso; ponderado; rebelde; desacreditado; ferido, preso, drogado; malcriado; irresponsável; desinteressado; suscetível; próximo/distante; teimoso*), ou na forma de substantivos (*jovialidade, beleza; incógnita*); ou ainda, por meio de expressões que carregam uma visão não processual, congelada do adolecer – como se ao longo do transcurso desse período que vai legalmente dos 12 aos 18 anos, o sujeito não passasse por mudanças na sua auto-organização subjetiva e formas de conduta social, as quais excedem a influência direta dos adultos e demais educadores. Alguns exemplos dessas expressões utilizadas pelos cursistas são: *marginalizado pela sociedade; nascido para o crime; que não chegou a ser; que carrega uma carga de estereótipos negativos*. Nossa compreensão é que essa tendência expressa a visão de que o papel dos agentes educativos é ativo, enquanto o dos adolescentes é passivo; o primeiro grupo age, enquanto o outro sofre a ação (ou resiste a ela). Conforme discutiremos no enfoque de outros temas que emergiram da análise dos enunciados, o modo de representar discursivamente um fenômeno reflete as representações coletivas sobre ele em dado contexto sócio-histórico-cultural. As representações sociais dominantes têm impacto nas instituições onde os atores atuam, no modo como se relacionam entre si e com os adolescentes, por isso devem ser objeto de nossa atenção. Para o momento, o que podemos aventar é que as significações embutidas no discurso dão pistas sobre as representações que sustentam práticas nas escolas da socioeducação.

---

### ***Tensão 2 – Olhar liberal psicologizante X sociologizante***

---

As ciências humanas e sociais surgiram entre os séc. XVIII e XX, como parte do projeto científico da modernidade que visava aperfeiçoar os princípios e métodos para se abordar os indivíduos e as sociedades por meio das ciências positivas. A divisão clássica estabelecida entre disciplinas como a Psicologia (tendo por objeto o indivíduo), a Sociologia (a sociedade), a Antropologia (a cultura), e a História (eventos e processos de mudança) tem por fundamento a



ideia de separação objetiva entre esses fenômenos. O desenvolvimento histórico desses campos como disciplinas independentes contribuiu para entalhar e sustentar várias oposições: natureza x cultura; inato x aprendido; sincrônico x diacrônico, entre outras, que levam a crer que o que é *natural*, é também *inato*, portanto *não é aprendido*. É importante salientar que o próprio pensamento moderno enfrentou muita dificuldade para manter vivos os modelos interpretativos capazes de se desviar das evidências de interdependência constitutiva entre processos humanos, históricos, culturais e sociais, tal como não se cansou de afirmar o pensamento marxista.

Ainda assim, esse olhar polarizado e binário sobre o objeto das ciências sociais e humanas permanece forte, sobretudo nos discursos das sociedades de base capitalista e liberal. Denominamos aqui *olhar psicologizante* como uma metáfora para tratar aquelas concepções que tomam por base teorias psicológicas clássicas. Durante os fóruns, algumas postagens classificavam os adolescentes como *habitantes do limbo, em conflito com ele mesmo*, metáforas que compartilham as mesmas configurações de significado que os conceitos de moratória social, de Erik Erickson, e síndrome da adolescência normal, de Aberastury & Knobel, que mencionamos anteriormente. Outra mensagem traz a percepção de que o adolescente é *como chantili: é batendo que cresce*. Nota-se nesta compreensão influência de uma visão comportamentalista da conduta, que adere à visão de que as aprendizagens, em certos aspectos, dependem de reforços negativos.

Os breves extratos apresentados acima são exemplos que reificam a separação entre processos psicológicos/subjetivos e dinâmicas sociológicas/coletivas ao tratar dos sujeitos (Araújo, Lopes de Oliveira & Rossato, 2016, no prelo). De acordo com esta configuração de sentidos, por outro lado, o desenvolvimento humano na adolescência é percebido como o resultado de uma sequência de escolhas pessoais, em face de um cardápio no qual todos têm acesso às mesmas alternativas. Enfatiza-se a escolha pessoal e consideram-se os possíveis desvios de conduta como questão de responsabilidade individual, sobre o ato e sobre as conseqüências que ele possa gerar, quanto à restrição de benefícios e direitos. O denominado *olhar psicologizante* se expressa em registros nos fóruns, tais como exemplificados abaixo:

*Acredito que a fase da adolescência é vista como uma fase entre a infância e a vida adulta, marcada por grandes mudanças fisi-*



cas e psicológicas. **Mudanças que o adolescente tem dificuldades de lidar, como uma série de atitudes e escolhas que devem tomar. Deparam-se como um turbilhão de emoções, momento que por si só, vem acompanhado de um intenso sofrimento psíquico.** (Eixo 4, Turma S, SP)

*A adolescência é um período de **formação dos próprios valores, da identidade**, período onde as escolhas devem ser tomadas..., se caracteriza pelas transformações... É um período de muitas contradições... **essa é a essência de todas as classes sociais. Há mudanças no que diz respeito à liberdade e à sexualidade.** [...] é um período de transição, é complicada pois **o adolescente não é criança e nem adulto, é um problema.*** (Eixo 4, Turma R, RS)

Percebe-se nas falas acima posicionamentos que enfatizam a ação individual em detrimento dos condicionantes sociológicos, culturais e econômicos. Do outro lado deste pêndulo encontra-se o *olhar sociologizante*, o qual inclui os posicionamentos que, implicitamente apoiados em teorias sociológicas clássicas, negam a autonomia pessoal e a intencionalidade do adolescente ao apostarem na determinação da sua conduta individual por fatores sociais. A caracterização da “Adolescência como fenômeno social” constitui o título de uma das seções do caderno de textos do curso, seção na qual se visa desnaturalizar a adolescência como fase do desenvolvimento biológico e discutir sua construção histórico-social que aconteceu na transição para a modernidade. Temos indicadores de que a expressão, fartamente citada nos enunciados no fórum, tenha contribuído para uma compreensão equivocada desta, como uma fase do desenvolvimento em que se é condicionado pelas pressões sociais:

*[...] percebo que estamos vivendo transformações importantes nas estruturas das famílias e nas relações socioafetivas. **Nossos jovens inseridos neste contexto refletem o que vivenciam a cultura e a cidadania de consumo [...]**sentir-se bem, aceito no grupo se tiverem de acordo com a “moda”, com aquele tênis, relógio, (sonhos de consumo...) e para isso faço o que for necessário, inclusive atos infracionários. **E nós educadores inseridos***



***neste processo com medida, precisamos contribuir para uma sociedade melhor.*** (Eixo 4, Turma R, RS)

*Quando li sobre a cultura e a cidadania de consumo, logo me veio na mente as observações e escutas das falas dos meus educandos. Certo dia perguntei porque eles gostam tanto de assistir a novelinha “Malhação”, já que eles detestam os “play boys” e a novela retrata a vida dos mesmos. Eles me responderam que realmente não gostam dos “play boys” mas adoram as “patricinhas” e para conquistá-las têm que agir e se vestir como tal [...].* (Eixo 4, Turma R, RS)

*Exemplificando minha colocação, menciono o caso de um aluno que começou a frequentar as aulas na Escola [nome] em janeiro de 2013, aos catorze anos, **um adolescente como muitos outros dos nossos, sem estrutura familiar, ou seja, com poucas referências para a construção de sua identidade**, fator que o tornou vulnerável diante de seu grupo e com uma grande defasagem escolar. [...] Quando esse menino ingressou na unidade tinha uma aparência franzina, era um aluno, diante do contexto, considerado bom. Mas o tempo de internação, a transferência e o convívio com outros adolescentes – seu novo/antigo grupo social -, as suas atitudes se modificaram, tornou-se mais agressivo e destemido, uma vez que ele busca se firmar como um dos “líderes”. **Assim, constatamos a grande influência exercida pelo meio no processo de transição para a idade adulta.*** (Eixo 4, Turma R, RS)

De acordo com a orientação de análise que pretendemos explorar aqui, é importante atestar também a ocorrência de perspectivas que possam contribuir com a emergência de novas zonas de sentido e atribuição de outros significados. Alguns exemplos dignos de destaque:

*Para mim que **o conceito de adolescência é plural**, e se não tivermos consciência disso, não conheceremos nossos alunos,*



logo, não os compreenderemos, o que torna ainda mais difícil nossa tarefa como professores, principalmente no contexto socioeducativo. **A adolescência** constitui um momento determinado, mas **não se reduz a uma passagem**. Evidentemente **esse “momento” varia de um adolescente para outro**, mas faz parte de uma fase do desenvolvimento de todos. Nessa fase eles estão conhecendo e fazendo escolhas, estão gerando suas identidades e, **facilmente os categorizamos ou generalizamos com estereótipos**, quando na verdade esquecemos, ou ignoramos o fato, de que eles estão em um período de transição. Precisamos perceber nossos adolescentes não apenas como objeto de nossa intenção educativa, mas como adolescentes a partir de seus gostos, valores, identidades culturais que vão além dos muros das escolas (ou das grades...), pois **além do aluno quase silenciado, há um adolescente querendo se expressar**. (Eixo 4, Turma R, RS)

Na sociedade atual nos deparamos com um fenômeno comum, **a criação de imagens e preconceitos sobre os jovens**. As representações sobre os jovens que circulam pelas diferentes mídias interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Além dos **estereótipos** já assinalados, é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem[...]. Nega-se assim o presente vivido. Desta forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro. Essa imagem convive com outra: a juventude vista como problema. [...]. **Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade deste momento de vida**. É preciso cuidar para que o sujeito jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma “nova classe perigosa” a ser combatida. (Eixo 4, Turma R, RS)



---

### **Tensão 3 – Idealização romântica X afirmação da potência juvenil**

---

Este terceiro tema de tensão encontra pontos de contato com o anterior. Por trás das tendências psicologizantes e sociologizantes que se assentam nas ciências humanas e sociais, estão perspectivas filosóficas e educacionais demarcadas de duas posições antagônicas sobre a relação entre o homem e a sociedade: a perspectiva *humanista*, que aposta na bondade natural do ser humano ao nascer, o qual conforme cresce é corrompido pelas contradições da sociedade; e, a visão de que a natureza humana é corrupta na sua origem, mas que tal perversão inata pode ser corrigida/moralizada através da ação disciplinadora da sociedade. A disciplina é efetuada através das instâncias encarregadas da ação educativa, tais como a família e a escola. Esta segunda perspectiva é disseminada tanto pela *psicanálise*, quanto por modelos relacionados ao *determinismo sociológico* durkheimniano.

Percebemos que tal visão romântica e despolitizada da adolescência encontra-se atrelada tanto a argumentos *psicologizantes*, centrados no adolescente, como aos *sociologizantes* que o veem como reflexo da sociedade. Neste caso, a visão romântica é a de um adolescente apático frente a uma sociedade economicamente homogênea, livre de contradições e organizada segundo uma lógica de igualdade de oportunidades. No caso do foco na adolescência, a idealização romântica transparece na forma de enunciados que descrevem o desenvolvimento juvenil por meio de metáforas do tipo: *borboleta*, *desabrochar*, *ser em transformação*. Esses termos oferecem, a nosso ver, um retrato passivo da adolescência, como se os adolescentes fossem vítimas das mudanças – físicas, musculares, endocrinológicas – que se expressam neles, a despeito de suas escolhas e orientações para objetivos. Nesse caso, os problemas de conduta do adolescente são percebidos, fundamentalmente, como efeito de hormônios que agem em seu corpo de forma desorganizadora; ou ainda, de sua tendência natural à agressão ou a não adiar a satisfação, etc. Alguns exemplos de enunciados que se voltam nessa direção:

*Os adolescentes trazem um conhecimento de mundo (não só o negativo) que nos surpreende a cada proposta pedagógica diferenciada. Nesse caso, a metáfora da borboleta, metáfora de liberdade, de transformação... (Eixo 3, Turma I, MG)*



Que **fase maravilhosa!!!!** Embora nós, só nos damos conta disso, bem mais tarde!! (Eixo 4, Turma R, RS)

Para ilustrar a idealização sociológica, que se contrapõe à primeira, identificamos o enunciado seguinte:

*O que assistimos hoje é um reflexo de uma **juventude apática, "sem valores", despolitizada, alienada, com raciocínio e a linguagem limitados** (é lógico que temos exceções) [...]; e nós que **estamos envolvidos com a educação devemos estar consciente disso.** (Eixo 4, Turma N, RJ)*

Por outro lado, temos que ressaltar, entre as postagens dos educadores, as que manifestam o reconhecimento de que a adolescência é um momento do curso de vida de grande incerteza mas, ao mesmo tempo, um momento em que há abertura do eu para novas possibilidades. De acordo com um dos professores-cursistas, *[a] energia, o entusiasmo, **a criatividade e a inquietude** são **palavras que podem ser associadas à juventude.*** Tais características favorecem que o sujeito possa projetar mudanças para si mesmo e para a comunidade, vislumbrar outros futuros imaginados. Um dos cursistas aponta que *[o]s jovens são **peças fundamentais na transformação social, enquanto buscam a atuação construtiva da sociedade.*** Esta propensão à novidade é facilitadora de que os adolescentes abram mão de esquemas interpretativos convencionais e condutas habituais e que possam experimentar o reaprender, o recomeçar, o reinventar, com o potencial de colaborar para dinâmicas de mudança social.

De acordo com Jourdan (2015), este potencial do jovem traz também muitos incômodos, especialmente para as vertentes mais conservadoras da sociedade, levando-as a ativar múltiplos dispositivos de repressão e controle social, com consequências que vão desde a restrição da liberdade de ir e vir (vide reação social aos *rolezinhos* e às passeatas ocorridas em torno do evento da Copa do Mundo de 2014, no Brasil), até a repressão militar, a criminalização e o extermínio juvenil. Por isso, é interessante pensar como polos de uma mesma questão a afirmação política da adolescência e a cidadania juvenil, de um lado, e vulnerabilidade da juventude de outro. Percebemos a presença de forte ambi-



valência, nos posicionamentos dos cursistas, quanto à posição dos adolescentes frente à violência social, quer como algozes, quer como vítimas ingênuas; quer como heróis, quer como bandidos:

*Contrariando o que muitos dizem, eles têm opinião formada sobre o contexto em que estão inseridos e sobre os temas relevantes da vida. O que lhes falta é espaço para poderem se colocar. Por serem jovens muitos adultos pensam que de suas bocas só sai bobagem.* (Eixo 4, Turma Q, RS)

*A juventude sempre procura ocupar espaços de diversas formas reivindicando para si a participação como um direito.* (Eixo 6, Turma 7, Mista)

## Eixo B – Desafios da escolarização dos adolescentes da socioeducação

O segundo eixo de análise com o qual trabalhamos refere-se às elaborações dos profissionais de educação sobre as relações entre seu público e a escola, que resultam em dificuldades e desafios no trabalho do professor. Os professores-cursistas ressaltam a crença na escola e na educação escolar como fatores protetivos e de prevenção que podem ajudar o adolescente a enfrentar situações adversas. Ao mesmo tempo, os fóruns de discussão se converteram em uma plataforma na qual os cursistas puderam expressar, de modo autêntico, as dificuldades e impasses enfrentados no intuito de promover a inserção e permanência dos adolescentes autores de ato infracional, na escola.

---

**Tensão 4** – Aspectos motivacionais que afetam o interesse do adolescente pela escola X Aspectos que questionam o interesse da escola no adolescente

---

Atender à prerrogativa legal de levar o adolescente autor de ato infracional de volta à escola tem representado, no Brasil, com frequência, a simples matrícula em uma unidade de ensino, preferencialmente na educação de



jovens e adultos. O primeiro desafio que os professores indicam enfrentar, a fim de ultrapassar esse limite e incluir efetivamente os adolescentes na escola, qualificando suas aprendizagens e ultrapassando uma *visão apocalíptica sobre o fracasso escolar*, envolve os fatores de ordem motivacional. Sabemos que a construção de conhecimentos na escola é um processo relacional, e como tal, depende fundamentalmente do envolvimento afetivo-emocional do estudante. No caso dos adolescentes com quem os professores-cursistas trabalham, não se pode ignorar as seguidas experiências de frustração, insucesso e preconceito, acumuladas ao longo de sua trajetória de escolarização. As experiências negativas tendem a comprometer o envolvimento subjetivo dos adolescentes na nova inserção escolar e pode afetar seu desempenho e permanência na escola.

Os professores-cursistas atribuem essas dificuldades ora a fatores *subjetivos* ou psicológicos, ora a fatores *sociais*. Os que se incluem no primeiro grupo caracterizam os adolescentes como *apáticos, desinteressados e desmotivados* e se queixam da *inércia* que eles exibem frente às dificuldades que encontram no processo de voltar à escola como parte da socioeducação. Consideram que os adolescentes acostumam-se com o dinheiro fácil advindo das atividades infracionais e se tornam *acomodados*. O seguinte enunciado exemplifica esses posicionamentos:

*Para a escola e educadores, o problema está nos jovens, adolescentes, que não tem interesse pela educação escolar. Para a maioria dos jovens, a escola se mostra longe dos seus interesses e necessidades, limitando-se a cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando se cada vez mais uma “obrigação” necessária tendo em vista a certificação ou os programas sociais. (Eixo 4, Turma Q, RS)*

A desmotivação tem relação, ainda, com o conflito que se define entre o imediatismo e a urgência que caracterizam as práticas de consumo contemporâneas e a temporalidade da escola. Nos dias atuais, o capital se renova de modo constante, gerando novos produtos, serviços e símbolos que suscitam demandas e necessidades intermináveis pelo que é novo, desconhecido. De modo diverso, a escola mostra-se um projeto de longo prazo, que exige dedicação intensa e pro-



longada e que, em troca, oferece um futuro incerto. Pode-se supor, assim, um descompasso intergeracional entre as aspirações e necessidades dos adolescentes e a dos professores, levando a conflito de valores que se manifestam nas relações na escola ou no desinteresse por ela. Os professores se vêem em constante embate com as imagens de “sucesso sem estudo” e sem esforço disseminadas pelos ídolos das comunidades de origem dos adolescentes e também pela mídia e pela publicidade, a fim de acender a motivação dos estudantes. De acordo com os professores, a capacidade de consumo exibida pelos traficantes, junto com a indústria de sonhos disseminada pela TV, nas novelas, entre os ídolos da música jovem – a exemplo do *funk ostentação* – alimentam entre os adolescentes a ilusão de que não há necessidade de escola para alcançar o sucesso social. Na realidade, ainda que a educação básica, nos dias atuais, não represente mais um capital simbólico tão valorizado como em outros tempos, sabemos, por outro lado, com base em vários estudos (Amparo, Galvão, Cardenas & Koller, 2008; Gallo & Willians, 2008) sobre a correlação entre o aumento dos anos de escolarização e a proteção contra problemas da adolescência como o comportamento de risco, o uso abusivo de drogas e, no caso, a reiteração de ato infracional.

Na perspectiva dos cursistas, o desinteresse do adolescente pela escola pode derivar, alternativamente, da influência de fatores sociais, como o trabalho, os pares, a família e os programas sociais. Vejam alguns exemplos de postagens nessa direção:

*No meu entendimento o que leva um adolescente a desenvolver atos de violência é a falta de assistência, acompanhamento e cuidados, da família, escola e sociedade em que ele está inserido. E a violência passa a ser uma forma de contestação de tudo o que ele não pode viver, da falta de oportunidade de viver a adolescência como tantos outros jovens. (Eixo 4, Turma G, MA)*

*Vivemos um tempo de pais sem limites com os filhos, as drogas batendo em nossa porta, o acesso a todos os tipos de informações etc. Então, a escola deve ajustar-se a essas modificações, ao imediatismo do jovem, para que não haja tanto descomprometimento do mundo escola. (Eixo 4, Turma R, RS)*

*Infelizmente **nossos adolescentes são influenciados, pelos amigos ou mesmo pela própria família.** Sempre abordo meus alunos e converso com eles, mesmo nas escolas públicas ou dentro da fundação, e tento entender o porquê de tanta rebeldia, muitos casos são de pais separados, mães solteiras, família marginalizada, ou mesmo sendo criados por família, crianças abandonadas, maltratadas pela família e pela sociedade. (Eixo 4, Turma S, SP)*

*Mas um adolescente, que cresce em comunidade pobre, imerso em uma vulnerabilidade social, que vê sua mãe trabalhando, ou sendo explorada, para sustentar sua família, e não consegue, e tem do lado um traficante, que promete dinheiro fácil... bom, **sem estrutura familiar, numa fase que precisa de autoafirmar, não fica difícil saber qual vai ser a escolha...** (Eixo 4, Turma R, RS)*

Existiria, de acordo com os enunciados acima citados, uma correlação entre o que os professores chamam de “estrutura familiar”, a qual estaria ligada à qualidade do papel desempenhado pelos pais, e o destino do adolescente, o que inclui a motivação de estudar e o próprio desempenho deles na trajetória escolar. Há nesses posicionamentos a expressão de diferentes determinismos além de uma visão passiva e influenciável do adolescente. Entretanto, gostaríamos de finalizar esse tópico exemplificando postagens em que vemos emergir posicionamentos críticos dos cursistas, que compreendem a escolarização como um campo de embate de diferentes perspectivas ideológicas:

*Logo, os **jovens da atual geração vêm se formando, se constituindo como atores sociais de forma muito diferente das gerações anteriores, numa mudança de tempos e espaços de socialização, que interferem diretamente nas formas como eles vivenciam o seu estatuto como alunos. As diferenças geracionais são muito profundas, trazendo novos desafios para a relação intergeracional, na qual os adultos e, especificamente os professores, não podem mais contar tanto com a sua experiência anterior como referência para lidar com os jovens atuais. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações,***



***a metodologia, a escola e seus educadores também têm que se interrogar sobre o seu papel. Será que a escola hoje tem a mesma função do que da minha época?*** (Eixo 4, Turma Q, RS)

*Contemporaneamente, sabemos que a adolescência é carregada de estereótipos - a sociedade se encarrega de potencializar uma certa “marginalização” (sexualidade, rebeldia , instabilidade e crises identitárias) e as representações sociais sobre ela (Adolescência) NÃO SÃO e NUNCA FORAM NEUTRAS [sic] faz parte da ideologia dominante e de controle social e por isso, quando há a contestação do adolescente a resposta social fortalece e promove a marginalização!! [...] os educadores que tem em suas mãos os adolescentes de todo o país, devem adotar uma postura diferente do que já está posto e ressignificar que a adolescência é um fenômeno sociocultural contínuo com movimentos dinâmicos que levaram à transformação ao longo da história da sociedade [...] (Eixo 4, Turma R, RS)*

É imprescindível valorizar afirmações como as que destacamos acima sem o receio de se assumir uma posição teórico-epistemológica engajada. No curso *Docência na Socioeducação*, a linha conceitual dos conteúdos ministrados esteve ancorada na perspectiva da desconstrução de preconceitos e na sugestão de caminhos pedagógicos críticos e emancipatórios. Por esse motivo, quando os professores-cursistas relatavam suas reflexões e ressignificações nessa direção, suas postagens podem ser consideradas como intervenções mediadoras e impulsionadoras de mais transformações naquela comunidade de aprendizagem, seja nos fóruns virtuais ou nas aulas presenciais. A seguir, alguns exemplos de postagens que atuam de maneira a sensibilizar a escola acerca dos mecanismos complexos que levam os adolescentes a abandonarem essa instituição, para além dos aspectos individualizantes, ou ainda atuam de modo a questionar pontualmente colegas de curso que manifestaram-se de forma preconceituosa:

*Simplesmente qualificar os jovens como “infratores”, delinquentes juvenis, “pebas”, os privar de liberdade por um curto período*



*de tempo e depois “despejá-los” de volta à sociedade, não creio eu que seja a solução para o quadro que vivenciamos diariamente em nossos ambientes de trabalho. (Eixo 5, Turma 9, Mista)*

*Enquanto socioeducador acredito que, para **eliminar os estereótipos negativos que prejudicam os adolescentes é necessário que sejam desenvolvidas metodologias inovadoras** que promovam o desenvolvimento crítico e social do adolescente, que os permita a expor suas ideias e que o possibilite à tomada de decisão [...] (Eixo 4, Turma G, MA)*

*Com relação à sua indagação vejo que primeiro tenho que trabalhar com **professores que veem na punição uma necessidade social, estes são os mais difíceis de trabalhar, pois acreditam que o jovem é como chantili: é batendo que cresce.** Além de acreditarem que é necessário uma vingança social sobre o infrator (adulto e jovem); para ajudar na reflexão utilizo um dado encontrado no site da Anistia Internacional, em que países com pena de morte tem crimes tão ou até mais violentos que locais sem este tipo de punição. (Eixo 6, Turma 1, Mista)*

---

### ***Tensão 5 – A escola e a vida dentro x fora do sistema de atendimento socioeducativo***

---

Conforme buscamos ressaltar em seção anterior, além de vencer a barreira do desinteresse, os cursistas salientaram a preocupação com a dissolução da identidade das escolas, o que tende a ocorrer quando são alocadas no sistema socioeducativo. Em outras palavras, dentro de unidades de internação, em especial, os educadores percebem o risco de que as escolas percam sua vocação como espaço de transformação e desenvolvimento integral da pessoa, o que se daria como efeito das experiências de aprendizagem, e passem a assumir características que são típicas das instituições totais (Goffman, 2005), como a alienação, a exclusão, a invisibilização e o adoecimento das pessoas.



Em muitas unidades de internação as escolas funcionam em uma base física que em nada se difere dos demais módulos, reproduzindo a estrutura prisional que neles se encontra (grades, trancas) e a lógica do encarceramento (vigilância constante, regras de conduta – mãos para trás, olhar para o chão –, dependência da autorização dos agentes de segurança para entrar, sair e circular na escola). Na mesma perspectiva, os dispositivos de segurança tomam a seu favor as experiências de prazer que os adolescentes potencialmente encontram na escola e fazem do direito à escolarização um benefício concedido por bom comportamento, ou retirado, diante de condutas consideradas inadequadas. É comum o adolescente ser impedido de ir para as aulas como punição, ou ainda, que as atividades pedagógicas sejam suspensas por ordem dos responsáveis pela segurança quando há greves ou a ameaça de motins e rebeliões entre os acautelados (Lopes de Oliveira, 2003; Yokoy de Souza, 2008, 2012). Seguindo Freire (2003), ao adotar uma visão dialógica, democrática e emancipatória da educação escolar, é nossa compreensão que a escola deveria constituir, no cotidiano da socioeducação, um nicho de resistência à lógica repressiva e totalitária que caracteriza as demais dimensões do atendimento. Deveria ser o contexto por excelência de inovação, criatividade e participação, capaz de mediar processos de mudança e viabilizar novas trajetórias de desenvolvimento humano, o que é dificultado pela força dos dispositivos de controle que a regem. Felizmente, muitos professores sinalizaram para essa direção e interpelaram seus colegas a atuarem nessa perspectiva, como se observa nas seguintes falas:

*O problema como bem colocou um dos educandos aqui da Unidade [nome]. Em uma de nossas reuniões com a Instituição [nome]: “Tive que cometer um delito para conhecer a legislação que me protegia”. “Por que nossas escolas não nos ensinam isso anteriormente?”. “Por que temos que passar por tanta coisa ruim para aprender?”. (Eixo 6, Turma 9, Mista)*

*a realidade a qual deparamos aqui na minha cidade não é diferente, fico preocupadíssima quando vejo alguns colegas (geral) com uma imagem totalmente negativa acerca do alunos infratores [...] (Eixo 5, Turma 3, Mista)*



*Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ainda carregam a “marca” por terem passado por um processo judicial, o que aumenta a estigmatização da sociedade em relação a eles, tornando o processo de aprendizagem, de ree-laboração de projetos e mudança de trajetória ainda mais complexo. Portanto, é sempre importante que nos lembremos do “peso” que esses adolescentes já carregam: primeiro, porque, de antemão, já são discriminados e segregados em função do perfil socioeconômico, da cor da pele e do local onde residem; segundo, o processo judicial lhes impõe uma marca diferenciada frente à sociedade. Eles precisarão de muito esforço, respaldo e apoio para que ela seja retirada. (Eixo 4, Turma R, RS)*

Alguns cursistas mencionaram também um aspecto relevante a ser comentado, a frustração que sentem diante da interrupção do contato com o adolescente proporcionado pelo encerramento ou a progressão de medida socioeducativa, por bom comportamento:

*Frequentemente ouvimos as falas e sentimos a ansiedade dos gurus sobre o dia que serão desligados da [nome] e a sua volta à comunidade. Eles relatam que na comunidade além da sua família, a qual, é muito valorizada pela maioria deles, também estão os seus “contras” (inimigos). Relatam que vão continuar “trabalhando” nas “bocas” e que necessitam andar armados porque precisam se defender “é matar ou morrer”. Já questionei o porquê de deles voltarem para o mesmo local onde ocorreu o ato infracional e que o mesmo representa perigo para o adolescente. Normalmente tenho como resposta que é naquela comunidade que mora sua família, seus “cupinchas” (amigos). É lá que está o seu trabalho e, portanto, é para lá que devem retornar, mesmo que isso seja um risco de vida. (Eixo 4, Turma R, RS)*

O contraditório é que, muitas vezes, os avanços alcançados na escola são o motor que coloca em marcha a saída do adolescente do sistema, entre-



tanto o desligamento pode contribuir para uma descontinuidade do vínculo escolar e, dessa forma, incorrer em rupturas e retrocessos na escolarização. Evitar isso depende do aprimoramento das metodologias de desligamento e acompanhamento dos egressos, uma dimensão do trabalho socioeducativo que ainda permanece como um desafio a ser enfrentado pelo sistema, como um todo. Em poucos sistemas estaduais são encontradas políticas e programas sistemáticos de acompanhamento aos egressos, e as ações identificadas são pontuais e isoladas. Ainda assim, os dados do curso indicam que a escola, sendo uma instituição que existe tanto na vida cotidiana, quanto ‘dentro’ e ‘fora’ do sistema socioeducativo, poderia ser convertida em um dos eixos centrais do trabalho com egressos.

### Considerações Finais

A escola tem sido amplamente requisitada como instituição potencialmente favorecedora de contextos de proteção a crianças e adolescentes, sobretudo quando estes encontram-se em situação de vulnerabilidades sociais, como no caso dos adolescentes autores de atos infracionais. Em face desse desafio, provocamos algumas reflexões neste texto sobre o papel dos professores e de toda a comunidade escolar no que se refere ao trabalho da socioeducação. O que teriam os educadores a dizer sobre a adolescência e os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas? Essa pergunta orientou o debate deste texto e nos conduziu a importantes análises.

Em meio às publicações de professores-cursistas de oito estados brasileiros, percebemos uma multiplicidade de entendimentos acerca de ‘qual seria, então, as tarefas do professor’ e ‘como se dariam suas práticas nesse contexto da socioeducação’. Ao longo do desenvolvimento do curso, pela observação dos fóruns virtuais, foi perceptível o movimento de transformação de alguns discursos produzidos sobre a figura do adolescente. Desse modo, nos primeiros debates observava-se a predominância de uma visão cristalizada de *adolescência-problema* e *adolescência-crise* e, ao longo do andamento do curso, esta visão pôde ser contrastada e discutida. Foi interessante observar como teorias científicas psicológicas e sociológicas que datam do início do século passado, como as ideias sobre *síndrome da adolescência normal* e *moratória social*, misturaram-se a produções discursivas midiáticas e do senso comum na formulação

de significações sobre esse assunto. A miscelânea de discursos ainda contribui para a perpetuação de uma imagem pejorativa da juventude, no geral.

Por fim, para além do debate sobre adolescência, tema deste capítulo, há que destacar a presença de inúmeros relatos dos professores com exemplos de como promover, no cotidiano, práticas pedagógicas de emancipação, vivência da diversidade e promoção de direitos humanos com os adolescentes em sala de aula, o que, de certa forma, demonstra uma postura de confiança e aposta na capacidade de desenvolvimento dos alunos, mesmo quando estes encontram-se em unidades de internação, como na maioria dos relatos dos participantes do curso. Nesse sentido, as publicações dos professores nos convidam a pensar sobre as múltiplas funções da escola, como uma instituição que não pode ser considerada apenas como um espaço para aprendizagem formal ou desenvolvimento da cognição. É preciso considerar o contexto escolar de maneira ampliada, de modo que este extrapole a delimitação do ambiente físico, incluindo o ambiente social (professores, alunos, comunidade) e as variadas possibilidades de aprendizagem que se dão não somente na sala de aula. A função da escola deve, portanto, ser reconhecida como aquela que lida com os processos de cognição e aquisição de conhecimento científico, mas, além disso, aquela que incorpora o afeto, as práticas de socialização e as diferentes formas de expressão do jovem.

## Referências Bibliográficas

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1989). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artmed.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cárdenas, C. & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Revista ABRAPPEE*, 12 (1), 69-88.
- Araújo, C. M. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista*, 26 (3), 169-193.
- Araújo, C. M., Lopes de Oliveira, M. C. S. & Rossato, M. (2016, no prelo), Reflexões sobre o sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. *Revista Psicologia: teoria e pesquisa*, Número Especial.
- Ariès, P. (1986). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC.



- Bakhtin, M. (1989) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Baratta, A. (2011). *Criminologia crítica e crítica do direito penal*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos. (Texto originalmente publicado em 1982).
- Bock, A. M. M. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista ABRAPÉE*, 11 (1), 63-76.
- Branco, A. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2015). The Dynamics of Self-Other Relations in Educational Contexts: The Dialogic Construction of Alterity. Em G. Marsico, M. V. Dazzani, M. Ristum & A. C. S. Bastos (Orgs.), *Educational Contexts and Borders through a Cultural Lens Looking Inside, Viewing Outside* (pp. 155-170). 1ed. Nova York: Springer.
- Branco, A. M. U. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (Orgs.) (2012). *Diversidade e cultura da paz na escola*. Porto Alegre: Mediação.
- Brasil. (1927). *Decreto nº 17.943, Código de Menores Mello Mattos*.
- Brasil. (1979). *Lei nº 6697/1979, Código de Menores*.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (1996). *Lei Federal 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2012). *Lei Federal 12.594/2012*. Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: Presidência da República.
- Castro, L. R., & Souza, S. J. (1994). Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. *Psicologia Clínica*, 6, 99-124.
- CONANDA. (2006). *Resolução nº 109/2006*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília: CONANDA.
- Corazza, S. M. (2000). *História da infância sem fim*. Ijuí - RS: UNIJUÍ.
- Costa, A. C. G. (2001). *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, A. C. R. (2015). *Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: experiências de estudantes com deficiência na universidade*. Tese de doutorado não publicada. Universidade de Brasília.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*



- educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallo, A. E. & Willians, L. C. A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38, 41-59
- Goffman, E. (1988/2005). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- Hall, G. S. (1981). *Adolescence: its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Norwood: Telegraph Books (Texto originalmente publicado em 1904).
- INEP. (2013). *Censo Escolar 2012*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.
- Jourdan, C. (2015). Movimentos sociais e criminalização da juventude. Apresentação oral (MR). *VI Jubra*, Rio de Janeiro, UFRJ.
- Lopes de Oliveira, M. C. S (2003). Do sujeito da representação ao sujeito dialógico. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, 15 (1), 33-52.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11 (2), 427-436.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento do self e processos de hiperindividualização: Interrogações à psicologia dialógica. *Psicologia USP*, 27 (2), 201-211.
- MEC/SECADI. (2012). *Portaria Interministerial n° 990/2012*. Institui Grupo de Trabalho Interministerial (MEC e SDH/PR) para elaborar propostas e estratégias para a escolarização e profissionalização de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Brasília: MEC.
- Ozella, S. (2002) Adolescência: uma perspectiva crítica. Em S. H. Koller (Org.), *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16-24). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>>
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 97-125.
- Padovani, A. S. & Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação & Pesquisa*, 39 (4), 969-984.



- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (2014). *Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa - 2012*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2012>
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to Cultural Psychology*. New York: SAGE.
- Vigotski, L. (2003). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wacquant, L. (2009). *Punir os pobres - A nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan.
- Yokoy de Souza, T. (2008). *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade*. São Paulo: IBCCrim.
- Yokoy de Souza, T. (2012). *Processos de Desenvolvimento de Educadores Sociais do Sistema de Medidas Socioeducativas: Indicadores de Formação*. Tese de doutorado não publicada. Universidade de Brasília.





# Capítulo 3

## Docência e Direitos Humanos: articulação necessária à socioeducação

*Natalia de Souza Duarte*

*Cláudia Marins de Souza*

“A cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos”

(Hannah Arendt).

Em 2015 o Brasil foi palco de discussão (e aprovação na Câmara dos Deputados) da redução da imputabilidade penal e aumento da punição como solução imediata e garantida contra a violência. Mas a realidade da violência é bem outra, os jovens são as maiores vítimas e não os maiores agentes de violência no País. O índice de mortes por causas externas entre a população jovem é de 72%. Desta taxa, 39,9% referem-se a homicídios praticados contra a população adolescente e jovem. Em 2013, os homicídios representaram, isoladamente, 46% do total de mortes de jovens na faixa de 16 e 17 anos. Em relação à população não jovem, a taxa de óbitos é de 9,8% e destes, os homicídios representam apenas 3,3%. Os homens e os negros são as maiores vítimas dentre os adolescentes: 93% das vítimas são homens e, enquanto a taxa de homicídios de adolescentes brancos de 16 e 17 anos foi de 24,2 em 100 mil, a taxa equivalente de negros foi de 66,3 por 100 mil (2,7 vezes mais negros). Outro dado importante: enquanto a taxa de mortalidade do brasileiro adulto diminuiu, o índice referente à mortalidade de jovens cresceu<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ver Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da Violência 2015. Adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil*. Disponível em <<http://www.mapadaviolencia.org.br/>> Acesso em 10 de agosto 2015.



Embora se saiba que a violência não ocorra apenas nos segmentos populares da sociedade, é notório que está associada à população de baixa renda e não branca. São corpos e territórios marcados como alvos, vítimas de vulnerabilidades, violação de direitos e violência que precisam ser explicitadas para serem melhor compreendidas. Esse é o mesmo público das medidas socioeducativas.

O curso *Docência na Socioeducação* aconteceu em 2014, na esteira de uma cultura recente onde o Estado se comprometia com a ampliação de direitos fundamentais, humanos e constitucionais de todos os brasileiros. Esse compromisso com todos, e mais fortemente com as classes populares, era inédito, haja vista que no Brasil o Estado não foi fruto de um contrato social com sua população, foi criado por Dom João, quase que como um comitê gerencial da empresa colonial a serviço de seu reino.

Por essa origem, desde o início o Estado brasileiro foi muito mais comprometido com o provimento de serviços, direitos e vantagens às classes dominantes do que com a população. Daí seu caráter, quase sempre elitista, sua parcialidade no provimento de direitos e seu descompromisso com a universalidade, os princípios republicanos e a justiça social. Não é sem razão que rompemos o século XXI campeões em desigualdades sociais, praticadas, inclusive, pelo próprio estado. A disparidade salarial entre os três poderes e carreiras choca qualquer país e povo com compromisso republicano. Ainda detemos indicadores sociais muito ruins, mas vimos melhorando de forma nunca vista antes a partir de ações, programas e políticas sociais que optaram por romper com a tradição de parcialidade do Estado brasileiro. Conquistas ameaçadas por golpes brancos e uma classe política descomprometida com a justiça social.

É preciso reconhecer também a mudança de cultura que estamos assistindo para enfrentarmos os ataques a algumas conquistas efetivadas, em risco de retrocederem. Temos construído um Brasil mais democrático e plural, imbuído das ideias de diversidade, pluralidade e equidade. Mas esses avanços estão na eminência de enfraquecerem em função dos ataques conservadores da direita, com pauta reacionária que vai do repúdio às questões de gênero, passa pela privatização moralista do conceito de família, agravamento da política tributária regressiva e pela criminalização da pobreza e da juventude pobre.



O curso *Docência na Socioeducação* é uma das ações que se somaram ao compromisso social de equidade. A partir dessa experiência ímpar e inédita, e com a intenção de socializar os achados da pesquisa realizada no âmbito do curso, que se apresentam a seguir os pressupostos do estado brasileiro como um Estado definido constitucionalmente e que vem desenvolvendo seus sistemas de garantia de direitos; a discussão da importância da docência para o cumprimento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo assim como dos Direitos Humanos para a docência na socioeducação; e, por fim, descreve-se a pesquisa e a coleta de dados, apresentando e analisando os achados e oferecendo considerações e proposições a partir da realidade encontrada.

### **Estado, Socioeducação, Direitos Humanos e Docência – autoimplicações**

Apor a docência na socioeducação exige compartilhar alguns pressupostos. O primeiro é o reconhecimento do Brasil como um país que apresenta “acumulação histórica de injustiças, sendo necessário ir até o início do século XIV para perceber e compreender essa trajetória, que teve um mau começo em termos de reconhecimento e respeito dos direitos fundamentais da pessoa humana” (Dallari, 2007, p. 29). O segundo, fortalecer o compromisso do Estado com a cidadania de todos e cada um dos brasileiros - cidadania, compreendida aqui, como o exercício dos direitos prescritos na Constituição Federal de 1988, embasados no reconhecimento dos direitos humanos como valor e meta a serem assegurados.

Conforme a Constituição Federal, o Brasil é um país democrático, com Estado prestador de serviços públicos e com sistemas de garantia de direitos e repúdio a toda forma de discriminação e preconceito. Esse compromisso constitucional com a cidadania requer, a um só tempo, a adoção de dois princípios que parecem contraditórios: universalização e singularidade. Esse duplo alicerce implica na universalização dos direitos civis, políticos e sociais que, por sua vez, requer o reconhecimento de nossa histórica prática de exclusão e preconceitos impostos a certos segmentos sociais, econômicos, étnico-raciais, etários e de gênero, dentre outros.

No Brasil, a pobreza e a pobreza extrema têm rosto, gênero, cor e faixa etária. Dados do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), indicam que quatro em cada dez brasileiros que vivem na



miséria são meninas e meninos de até 14 anos. Situações específicas tornam ainda maiores as vulnerabilidades e estabelecem obstáculos para a realização do direito de ser adolescente: origem e identidade étnico-racial, ser menino ou menina, a condição pessoal relacionada a ter ou não alguma deficiência e local onde vivem.

Nossa trajetória em defesa dos direitos teve sua maior expressão na Constituição Federal de 1988, que fomentou prestação de serviços universais e intervenções de políticas afirmativas para que os direitos fossem assegurados a todos. Para esse asseguramento fez-se necessário políticas intersetoriais e sistemas de garantias para reverter nosso quadro aterrador de desigualdades. Para Pereira (1996), há tendência das políticas sociais setoriais de se elitizarem e privilegiarem certos grupos. Por outro lado, a garantia de provimento dos direitos pelo Estado é a possibilidade de superação da nossa histórica desigualdade. Somente a radicalidade das políticas sociais a todo o conjunto da população pode assegurar um mínimo de justiça social e qualidade de vida.

*O encontro da igualdade democrática com as desigualdades capitalistas engendra a formação do Estado-providência e de um sistema de proteções e de direitos sociais. Como as principais desigualdades são oriundas do trabalho, a sociedade salarial organiza a coesão e a integração sociais a partir do trabalho que, ao mesmo tempo, opõe e une os indivíduos. (Dubet, 2001, p. 7)*

Para assegurar os direitos é preciso incorporar à universalidade a singularidade de grupos e territórios seguidamente violados para que se acionem mecanismos complementares de garantias de direitos. Reconhecer essas singularidades mudou o patamar das políticas públicas (especialmente as sociais). Para alcançar a igualdade e, posteriormente transitar desta para a equidade - como condição à construção da justiça social - se fortaleceu instituições e Estado. Desse princípio surgiram os sistemas únicos de saúde e de assistência social onde se compartilha competências e responsabilidades entre as três esferas da Federação. Consolidou-se também um sistema de colaboração entre os entes federados para assegurar o direito à educação, além de se ter protegido a infância e a adolescência por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).



O reconhecimento da infância e da adolescência como tributárias de direito é fruto da doutrina da proteção integral, fundada a partir da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Brasil, 1990) da qual o Brasil é signatário. Mas os princípios dessa doutrina da proteção integral já constavam no Capítulo VII da Constituição Federal, especialmente no artigo 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.*

Dentre os direitos constitucionais a serem assegurados está o direito ao jovem de não ser imputável. Pela Constituição Federal (art. 228), ninguém com menos de 18 anos pode responder por crime em função de ainda não ter a maioridade penal. Mas, segundo o mesmo artigo, os adolescentes autores de ato infracional devem responder a norma especial que deve prezar pela proteção e educação do jovem, e não por sua punição. O Capítulo VII da CF foi regulado pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA é o lastro legal que consolida as garantias da Constituição aos jovens, crianças e adolescentes, reassegura os direitos constitucionais e determina que crianças e adolescentes sejam protegidos e tenham seus direitos garantidos.

Segundo o ECA, os adolescentes que cometem ato infracional são responsabilizados desde os 12 anos por meio de medidas socioeducativas (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação). Essas medidas têm o objetivo de apoiar sua educação, ajudando-o a recomeçar e a preparar-se para a vida adulta. Essas medidas intentam ser medidas educativas, mais que punitivas ou reparativas. Mas ainda precisam ser melhor definidas.

Em 2006 o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) aprovou e publicou a resolução nº 119 que estabeleceu



o SINASE, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Neste mesmo ano, outro conjunto de propostas foi encaminhado ao Congresso Nacional para que se fizessem detalhamentos e complementações necessárias, em relação ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e ao ECA, as quais deram origem à Lei Federal nº 12.594/2012. A Resolução 119/2006 e a Lei Federal 12.594/2012 fazem parte do que denominamos de normatização conceitual e jurídica necessárias à implementação dos princípios consagrados na Constituição Federal e no ECA, em todo território nacional, referentes à execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes em atendimento socioeducativo. O art. 94 do ECA dispõe, entre outras coisas, que as entidades que desenvolvem programas de internação têm a obrigação de propiciar escolarização; profissionalização; atividades esportivas; culturais e de lazer. O dispositivo aponta, ainda, que tais entidades devem oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente. As medidas socioeducativas têm perspectiva sancionatória, uma vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, e uma “natureza sociopedagógica, 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).

Entretanto, o aumento do número de adolescentes e jovens em medidas socioeducativas vem preocupando, apesar da baixa porcentagem de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas quando comparado ao número total de adolescentes. A taxa de restrição e privação de liberdade passou de 4,5% em 2010 para 10,6%, em 2011. Também cresceram os atos infracionais relacionados ao tráfico de drogas de 7,5% em 2010 para 26,6% em 2011. Esses dados indicam, a um só tempo, que os principais motivos de internação estão diretamente relacionados à vulnerabilidade social a que estão expostos os adolescentes e deixam claro que os atos cometidos não são contra vida. Ao contrário, entre 2010 e 2011, houve redução de atos graves contra a pessoa: 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%), o que contrasta com a frequente acusação midiática e os apelos para a redução da maioria penal vinculando os adolescentes a crimes hediondos.



Por outro lado, menos de um adolescente em cada mil (0,094%) cumpre medidas socioeducativas. Os dados do Levantamento Anual da Coordenação Geral do SINASE (Brasil, 2012) apontavam, em 2012, um total de 20.532 adolescentes em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade) e 88.022 em meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida). Trabalhando com os dados etários a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2012 (IBGE, 2012), o Brasil tinha 16.718.000 crianças e adolescentes de 10 a 14 anos; e 17.088.000 adolescentes e jovens de 15 a 19 anos. Quando comparado ao número total de adolescentes no Brasil, a porcentagem de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade é de apenas 0,10%.

O cumprimento das medidas socioeducativas deve se orientar por oportunizar condições para ressignificar o ato infracional cometido, assim como apoiar a reorientação de trajetórias de vida. A dimensão pedagógica da medida precisa ser assegurada para que a Socioeducação se constitua como uma ação formadora dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O objetivo essencial da ação socioeducativa é o desenvolvimento dos potenciais do jovem para o convívio social (Leal & Carmo, 2014). 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 ter como objetivo desenvolver o potencial do adolescente como sujeito, autor e protagonista de sua história e de suas escolhas. Essa compreensão de socioeducação, de infância e de adolescência emerge de uma concepção mais ampla de Direitos Humanos enquanto guião das ações do Estado democrático republicano comprometido com o asseguramento de todos os direitos a todos e a todas.

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, gênero, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição<sup>2</sup>. Asseguram o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, dentre outros. O preâmbulo da Declaração

<sup>2</sup> Para mais informações ver <http://www.dudh.org.br/definicao/>



dos Direitos Humanos afirma que os povos das Nações Unidas reafirmam sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres. Para a ONU, os Direitos Humanos instituem obrigações aos governos de atuarem, ou se absterem de certos atos, a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades de grupos ou indivíduos.

Os Direitos Humanos podem ser descritos como os direitos e liberdades básicas de todos os seres humanos, incidindo na liberdade de pensamento, de expressão, e culminando com a igualdade perante a lei. Uma das classificações possíveis dos direitos humanos é a que os subdivide em gerações<sup>3</sup> a partir de aproximações com o ideário da Revolução Francesa - liberdade, igualdade e fraternidade. Sob essa taxionomia os direitos humanos de primeira geração seriam os direitos de liberdade, compreendendo os direitos civis e políticos. Os direitos humanos de segunda geração ou direitos de igualdade constituiriam os direitos econômicos, sociais e culturais. Os direitos humanos de terceira geração, mais vinculados à fraternidade, seriam o direito ao meio ambiente equilibrado, à qualidade de vida e bem-estar social, à paz, à diversidade e outros direitos difusos. Atualmente, fala-se da quarta geração dos direitos humanos, vinculados aos direitos tecnológicos, à informação e o próprio direito à paz.

Mais importante que a classificação dos Direitos Humanos em gerações é seu subsídio à cidadania. Para Monteiro e Castro (2008), “a cidadania é entendida como um conjunto de direitos e deveres que um sujeito possui para com a sociedade da qual faz parte”. Carvalho (2002) já relaciona a cidadania à titularidade de direitos civis, políticos e, especialmente, sociais. Para o autor, haveria uma cidadania incompleta quando algum tipo de direito não conseguisse ser exercido pelo cidadão. Portanto, há relativo consenso de que a cidadania está relacionada à titularidade e exercício de direitos. Assim, com essa compreensão, a educação *para* os direitos humanos só ocorre quando há a educação *em* direitos humanos. Ou seja, o exercício dos direitos humanos precisa estar assegurado aos estudantes de forma que vivenciem o exercício desses direitos para que a educação possa ser para os direitos humanos (Duarte, 2014).

---

<sup>3</sup> Proposta de Karel Vasak na Conferência do Instituto Internacional de Direitos Humanos, em 1979.



Aproximando um pouco mais educação e direitos humanos, a educação é um direito humano fundamental, mas é também condição para o exercício de muitos direitos. Para Carvalho (2002), a educação é quase um pré-requisito para a vivência e exercício dos demais direitos. Essa compreensão é constatada historicamente. Os países em que há (quase) plena cidadania são, justamente, os países com maiores (e melhores) escolaridades. Uma educação de qualidade permite o exercício de outros direitos: cultura, esporte, lazer, segurança, segurança alimentar, acesso à tecnologia e informação, dentre outros. E a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à democrática construção da cidadania civil e política (Carvalho, 2002).

Para Candau (2012), a educação em direitos humanos envolve “processos educativos capazes de formar sujeitos de direito, considerando suas especificidades, e de fortalecer processos democráticos, em que redistribuição e reconhecimento se articulem” (p. 715). E se já se constitui um desafio educar em direitos humanos nas salas de aulas regulares, o que dizer na socioeducação. Já se sabe há algum tempo que é importante romper com alguns paradigmas de ensino vigentes. É preciso partir da centralidade nos estudantes, de práticas interdisciplinares estruturadas mais pela ação e prática, metodologias ativas, resolução de problemas, projetos de trabalho e reconhecimento das inteligências dos estudantes. Essas propostas figuram na literatura educacional há muito tempo, mas para efetivá-las e transformar a cultura escolar convencional, precisamos de mudança de paradigma e de melhores condições institucionais.

Dentre as mudanças de paradigma, alguns conhecimentos são estruturantes de uma nova prática pedagógica, e muitos deles estão relacionados aos direitos humanos. Ter certeza de que todos aprendem, de que é necessário ter o aluno como protagonista do seu processo educacional, dar voz e vez aos estudantes na sala de aula, entendê-los como titulares de direitos, enfrentar os preconceitos. Enfim, um conjunto de princípios que podem romper com a cultura escolar brasileira, muito fundada na reprodução das exclusões sociais e econômicas por meio de invisibilidade, preconceito, discriminação, exclusão e fracasso escolar.

A recorrência do fracasso escolar dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é uma realidade. Souza (2006) afirma que a ca-



tegoria de imaginário social permite entender “o que as pessoas comuns percebem como sendo seu ambiente social, percepção essa que nunca assume a forma explícita de teorias, mas que se manifesta ao contrário, sob a forma de imagens, estórias, lendas, ditos populares, etc” (p. 94). Assim, uma percepção do senso comum dos professores sobre o público da socioeducação legitima a hierarquia e a desigualdade social a partir de prática acrítica que “permite a ‘pré-compreensão’ imediata de práticas cotidianas ordinárias, permitindo um senso compartilhado de legitimidade da ordem social” (Souza, 2006, p. 96).

O sistema socioeducativo é composto por público que experimenta muito fortemente a reprovação, o fracasso e a evasão escolar. De um modo geral esse fenômeno faz recair a responsabilidade da exclusão sobre o próprio excluído, ou sobre os atores dessa instituição, principalmente sobre o professor (Duarte, 2013). É como se pesasse sobre o adolescente “os índices de fracasso (...) ‘componente de prova’ da incompatibilidade previsível entre ‘os que fracassam’ e os signos de sucesso” (Silva & Freitas, 2006, p. 17).

Sem passar para o lado oposto da crítica reprodutivista e sem deixar de adotar a categoria marxista da contradição na análise da socioeducação, é importante destacar que os mecanismos de discriminação também acontecem por meio de atitudes cotidianas recorrentes na prática docente. Allport (1979) define a exclusão como o modo ativo do preconceito. A exclusão seria o resultado e o fruto do preconceito que se manifesta a partir da desresponsabilização em relação ao outro. Buber (2001) apura essa definição e a aprimora por meio da constituição dos pares dialéticos de relação *Eu – Tu* e *Eu – Isso*. A relação *Eu-Isso* implica no não reconhecimento do outro como ser humano inteiro e titular de direitos. Nessa relação o ser humano discriminado é *reduzido* a um *isso/coisa*. Em contrapartida, a relação *Eu-Tu* é permeada pelo compromisso, comunicação e diálogo. As palavras-princípio *Eu-Tu* implicam em relação dialógica e as palavras-princípio *Eu-Isso* implicam em experiência opressora. A prática docente, quando permeada por preconceitos, acaba resultando em uma relação *Eu-Isso*, promovendo uma atitude desresponsabilizadora frente ao estudante favorecendo o fracasso escolar. Já uma relação *Eu – Tu*, fundada na beleza e afeto do encontro entre dois sujeitos que se respeitam, gera o compromisso vinculante que contribui para uma relação empenhada e ética do docente com seus estudantes.



Identificar criticamente os próprios preconceitos contra adolescentes em medidas socioeducativas é o primeiro passo para enfrentá-los. O acolhimento do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é ato de justiça social e precisa ser regido pelo princípio dialógico que implica em abertura e reconhecimento do outro. Essa é “a” tarefa dos docentes da socioeducação. E talvez esse enfrentamento do preconceito seja tão importante quanto as condições institucionais da socioeducação. O ato de acolhimento ao outro é pessoal e intransferível<sup>4</sup>. E os docentes têm o potencial de resgatar para a socioeducação o espaço essencialmente dialógico e comunitário que essa escola precisa ser. Se assim o for, democratiza-se e transforma-se a socioeducação.

Para Benevides (2007), a formação de uma nova cultura escolar, respeitosa à dignidade humana, comprometida com os valores de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade e cooperação passa por compartilhar e consolidar atitudes e hábitos que devem se transformar em práticas. A “Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos” (Benevides, 2007, p. 346). Foi confiante na possibilidade concreta de uma docência na educação em direitos humanos no contexto da socioeducação que o curso *Docência na Socioeducação* foi idealizado, implantado e, agora, avaliado a partir da pesquisa que passamos a apresentar.

## Os achados da pesquisa

Ao optarmos por investigar a educação em direitos humanos no curso *Docência na Socioeducação*, cabe localizar o olhar - classe social na sociedade capitalista - e a perspectiva da análise - materialista histórico-dialético. Assim, parte-se do pressuposto de que a educação em direitos humanos é objeto de disputa ideológica em um cenário nacional de criminalização da pobreza e de responsabilização dos adolescentes pobres pela violência, além da precarização

<sup>4</sup> Princípio da Declaração da Ilha do Fundão. Declaração firmada ao fim do Seminário Nacional sobre Preconceito, Inclusão e Deficiência realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 16 a 19 de maio de 2005.



dos serviços públicos, em especial da educação. Também é importante destacar que a perspectiva marxista compreende como possível intervir e minimizar as desigualdades, assegurar os direitos humanos a toda população e produzir bem-estar social, mas não corrigir a opressão e exploração do trabalho pelo capital. O funcionamento da sociedade capitalista produz, necessariamente, desigualdade. Esse é um dos seus fundamentos.

O materialismo histórico questiona qualquer classificação inflexível que escape à dialética. Adotar a contradição como categoria de análise implica reconhecer que a educação em direitos humanos na socioeducação é perpassada por tensões, avanços e recuos que precisam ser bem analisados. A luta por melhores condições na socioeducação passa por mudanças paradigmáticas, mas também por condições objetivas da docência na socioeducação. Essa pesquisa buscou identificar as evidências de ruptura paradigmática com a cultura escolar convencional.

A questão que orientou essa pesquisa foi: **que conceitos sustentam a docência em direitos humanos na socioeducação?** Para responder essa questão foi verificado, nos dados coletados a partir da participação de docentes nos fóruns do curso *Docência na Socioeducação*, o que seriam: **a compreensão crítica do Estatuto da Criança e do Adolescente e suas diretrizes; a incorporação dos Direitos Humanos como valores e prática; e, o enfrentamento do preconceito e discriminação.** Chegou-se a essas categorias a partir da metodologia Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) que refaz a mesma pergunta a diferentes instâncias e coleta de dados (Laperrière, 2008). No núcleo dessa teorização esteve presente o SINASE, o ECA e os DH.

### *Estatuto da Criança e do Adolescente e suas Diretrizes*

Como visto, as crianças e adolescentes brasileiros são objeto de marco legal que consolida a infância e a adolescência como período etário a ser protegido por toda a sociedade. Partindo dessa premissa, no arcabouço legal há mecanismos que salvaguardam os direitos das crianças e asseguram a sua proteção. São seis os princípios reitores do ECA: Descentralização, Par-



ticipação, Focalização, Sustentação, Integração Operacional no atendimento ao adolescente autor de ato infracional e Mobilização. A socioeducação deve pautar-se por: políticas sociais básicas, assistência social, proteção especial e garantia de direitos, princípios estruturadores do sistema de proteção integral dos direitos da criança e do adolescente. Muito se entende das grandes esperanças que se enseja da socioeducação analisando seus princípios e diretrizes.

O conhecimento do ECA e de suas diretrizes não é uma realidade para os docentes de um modo geral, nem também para os docentes da socioeducação. Mas a partir do seu conhecimento e de sua incorporação como valor que se expressa na prática, auxilia no enfrentamento do cotidiano das instituições que promovem as medidas socioeducativas, inclusive para as Unidades de Internação, conforme ficou demonstrado na fala dos docentes nos fóruns do curso *Docência na Socioeducação*:

*Ao estudar as Leis que regem o Sistema Socioeducativo: ECA\ SINASE\SGD, constatamos o quanto o Brasil amadureceu no que se refere a Lei de proteção a crianças e adolescente. Afirmar que o jovem autor de ato infracional é um sujeito de direitos em situação peculiar de desenvolvimento com prioridade absoluta, de certa forma é responsabilizar o Estado e a Sociedade pela atual situação em que se encontram esses jovens, pois muito dos atos infracionais cometidos por adolescentes no Brasil são motivados pela negação desses direitos básicos previstos na Constituição Federal. Percebemos que essa mesma Lei que se mostra firme, atual, não garante o seu cumprimento. É uma Lei que por vezes é entendida de maneira equivocada até por quem trabalha no Socioeducativo. A prova disso são as constantes campanhas a favor da redução da maior idade penal. Nós, educadores do Sistema Socioeducativo, temos o dever de trazer para o ambiente escolar o conteúdo dessa Lei, discutir direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, alertando-os que a mudança é possível e que a educação pode ser a porta de entrada dessa mudança. (Eixo 5, Turma 16, Mista).*



A partir do conhecimento, reflexão e discussão coletiva, foi possível avançar também para o reconhecimento do marco legal de proteção à criança e adolescente e da necessidade de defendê-lo.

*Conhecer a legislação e como deveria funcionar o Sistema de Garantia de Direitos é muito importante para a escola, que precisa de ajuda constante para lidar com as diversas situações e dificuldades todos os dias. Falo de como deveria funcionar, pois na maioria das vezes a escola se encontra sozinha para resolver problemas sérios nos quais nossos alunos se encontram. A rede do Sistema de Garantia de Direito na prática é muito burocrática e pouco eficiente, pois quando necessitamos de auxílio para acompanhamento de alunos em situações de risco temos que, na maioria das vezes, negociar com o próprio aluno mecanismos para melhoria de sua conduta. (Eixo 5, Turma 7, Mista)*

A proteção e garantia de direitos se contrapõe ao processo histórico das políticas de desenvolvimento social do país, em particular daquelas ligadas à área da educação. A história da escola pública demonstra a parcialidade de seu atendimento, pois está direcionada ao território urbano e segue uma matriz cultural eurocêntrica, política e economicamente específica, o que ocasiona exclusão social de grupos particulares, especialmente os adolescentes e jovens negros da periferia urbana. Fatores decisivos para essa exclusão estão associados às hierarquias e preconceitos de natureza racial, étnica, de gênero e classe social, configurando-se em mecanismos de discriminação que instam e legitimam o funcionamento excludente de certos modelos de sociedade. A exclusão não é aleatória, pois recai sobre grupos específicos que sofrem (e enfrentam) mecanismos de preconceito, discriminação e, por fim, de exclusão.

Para Cavalleiro (2005), “a escola e seus agentes, os profissionais da educação em geral, têm demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra” (p. 12). Para enfrentar essa exclusão seletiva, é importante reconhecer



e valorizar o marco legal da infância e adolescência de forma que sejam considerados na organização do trabalho pedagógico das instituições promotoras das medidas socioeducativas. E os educadores, as escolas e os sistemas de ensino estão começando a considerá-los.

*Trabalhando neste espaço de socioeducação, já com quase 10 anos de estrada, observo que muito ainda temos que construir para que de fato o SINASE saia do papel e seja realmente contemplado com proposta que o configura - um sistema nacional de socioeducação. Primeiro a se fazer é INSTRUMENTALIZAR todos os profissionais envolvidos nesta REDE de atendimento para que saibam além da sigla (SINASE) o que é, como se aplica e quem faz parte da “rede de apoio” que deve ser construída! Nós aqui, estamos tendo a oportunidade de nos aprofundarmos pela primeira vez neste assunto. Lamento muitos não poder participarem deste avanço em termos de conhecimento específico para o ambiente socioeducativo. A proposta é interessantíssima (SINASE) mas os quadros de recursos humanos - profissionais antigos e de novos também - precisam ser coerentes com a proposta atualizando e proporcionando maior esclarecimento desta grandiosa lei que contempla várias e importantíssimas políticas públicas voltadas para o atendimento dos jovens em privação de liberdade. [...] Que a educação para TODOS seja ampla, ilimitada e irrestrita - todos somos aprendizes, todos somos educandos neste contexto!! (Eixo 5, Turma 7, Mista).*

As discussões empreendidas nos fóruns de discussão mostraram o quão importante é possibilitar aos atores escolares conhecerem os marcos legais de forma mediada. Acreditamos que socializar, reconhecer, valorizar e, por fim, implantar o marco legal que sustenta as medidas socioeducativas é apoiar transformações que têm por valores os direitos humanos e um sistema socioeducativo humano, ressocializador e capaz de amparar a reconstrução de trajetórias de vida.



## *Garantia e violação dos Direitos Humanos*

A compreensão da desigualdade que marca profundamente a sociedade brasileira é um exercício difícil, sobretudo se nos propusermos a fazer a leitura sob a ótica dos direitos humanos. Falou-se anteriormente da situação histórica de desigualdade onde grupos em territórios possuem seguidamente direitos violados.

Segundo o PNDH-3 (SEDH, 2010), o núcleo dos direitos humanos encontra-se na construção do reconhecimento. Reconhecer-se de valor. Dizer isso significa posicionar os direitos humanos como relação, antes de posicioná-los como responsabilidade nos indivíduos. Isto significa dizer, segundo Carbonari (2010), que mais do que prerrogativa disponível, direitos humanos constituem-se em construção que se traduz em processo de criação de condições de interações diversas e múltiplas, sejam elas de natureza interpessoal (singular), grupal-comunitária (particular), genérico-planetária (universal), conjugando cotidiano e utopia, cultura e natureza, ação e reflexão. “Em outras palavras, os direitos humanos nascem da alteridade, nunca da mesmice ou da mesmidade” (Carbonari, 2010, p. 39).

Em termos históricos, os direitos humanos se fazem através da luta permanente contra a exploração, o domínio, a vitimização, a exclusão e todas as formas de diminuição e coisificação do humano. Constituem a base das lutas pela emancipação e pela construção de relações solidárias e justas. É atuar muito mais como instituinte do que como instituído. Em outras palavras, querer direitos é mais do que pretender que normas ou padrões sejam efetivados - sabendo que isto é necessário - e mantidos (o instituído); é agir para que todo o processo seja permanentemente “instituinte”, ou seja, aquele ou aquilo que vai contra o que é instituído, criticando-o (Carbonari, 2010). É o que nos remete a fala dos docentes nos fóruns do curso *Docência na Socioeducação*:

*[...] a promoção /da liberdade/ justiça/ igualdade/ solidariedade/ cooperação/ tolerância e paz” segundo essa frase - aproveitado para deixar registrado que na nossa escola... teve um super projeto de cidadania que contemplava exatamente “justiça,*



*igualdade, direitos e cooperação - quando eles tiveram nas aulas estudos e reflexões acerca da importância do coletivo na aquisição de alguns direitos... Quando aprenderam a reivindicar melhorias que abrangiam a todos na unidade, por exemplo: a aquisição de ventiladores para beneficiá-los nos terríveis dias de calorões... A escolha de um representante argumentando o motivo pelo qual todos “evidenciaram a necessidade”... Foi muito interessante, pois passaram a ver de forma diferenciada o efeito do poder do coletivo em prol de um bem para todos! [...] Foi tão interessante eles perceberem que também possuíam “voz” como cidadãos!!! (Eixo 6, Turma 7, Mista)*

Observa-se, assim, que os professores estão desenvolvendo propostas de atividades estabelecidas na relação interpessoal visando um bem coletivo, numa ação de cooperação e solidariedade, na luta pela democracia, subsidiando o desenvolvimento de sujeitos agentes da história, numa mediação para humanização das pessoas, ou seja, estão buscando trabalhar a educação em e para direitos humanos.

Ainda segundo Carbonari (2010), querer direitos é estabelecer relações práticas (institucionais e interpessoais) que mobilizem permanentemente todos “os quereres e todos os sujeitos dos quereres para manter aberto e em construção o processo de alargamento do sentido de ter direitos e o sentido dos direitos” (p. 28). Na prática significa, na dimensão institucional, pôr a lei e a ordem a serviço da justiça e da paz; na dimensão interpessoal significa agir sempre pautado pelo reconhecimento, cooperação e solidariedade. Essa compreensão fica explícita na seguinte fala de uma(a) docente:

*Percebo, particularmente na socioeducação o maior desafio e isso, me faz muito mais disposta. Mas o desafio que sinto é em relação aos alunos, aos meninos que na condição de infratores em processo de recuperação, nos rogam ATENÇÃO, RESPEITO E OLHARES. Estes apelos, muitas vezes, respeitados somente na escola. Então, esse desafio que falo, é muito maior do que cum-*



*prir o currículo, do que ter salas mais equipadas. Vejo como o desafio de fazê-los se ver como sujeitos, como seres humanos, como sujeitos de direitos, como pessoas que DEVEM ser respeitadas e não humilhadas dentro do sistema de internação. Devem ser inseridas como o FOCO do tratamento. (Eixo 3, Turma R, RS)*

Nessa mesma perspectiva temos o relato de outra atividade desenvolvida com os adolescentes:

*O tema abordado foi a Consciência Negra, dentro desse tema abordou-se a questão do Preconceito Racial e sua relação com os Direitos Humanos. Iniciamos perguntando aos alunos se a questão do racismo poderia ser entendida como uma negação de um Direito Humano. Os alunos, na grande maioria, reagiram dizendo que direitos humanos existiam somente para protegê-los, caso houvesse maus-tratos cometidos na unidade contra eles. Após termos apontado os Direitos Humanos como algo muito mais abrangente como saúde, educação, moradia etc., os alunos se mostraram mais abertos a dinâmica do tema, apontaram para a legislação, constituição, ECA, Estatuto da Igualdade Racial. Provocaram o debate trazendo à tona a questão envolvendo a torcedora gremista e na atitude racista. A seguir relataram que a jovem responde processo por injúria racial e não preconceito racial. [...] O sucesso da atividade foi possível, precisando retomar e aprofundar o tema. (Eixo 6, Turma 5, Mista)*

A partir das ideias partilhadas nos fóruns e nas discussões que transcorreram, percebe-se que algumas escritas dos professores revelam a confiança de que a educação em e para os direitos humanos é uma forma de mediação voltada para a humanização das pessoas e tem como desafios a promoção da diversidade, a denúncia de todas as formas de violação, a viabilização da solidariedade com os mais fracos, atuação na luta por justiça, em síntese, “abrir espaço e tempo oportunos para que cada pessoa seja, com as outras, mais feliz” (Carbonari, 2010, p. 7).



Essa perspectiva não é consenso. É possível identificar diariamente nas redes sociais e em jornais televisivos e impressos que “somente há direitos em consequência de deveres”; ou, “direitos humanos sim, mas somente para “humanos direitos”. Em outras palavras, há quem entenda que direitos humanos não são para todos, mas para os que merecem. Essa perspectiva meritocrática é uma afronta ao princípio de universalidade dos DH. Infelizmente, em algumas escritas de professores, verifica-se a necessidade de superar essa perspectiva parcial dos Direitos Humanos.

*de fato eles que esquecem de que sujeitos de direitos, necessariamente precisam ser sujeitos de DEVERES, na fala só fica a cola das leis “Sujeitos de direito”, bem só que nas minhas atividades diárias para ser sujeito de direito tem que ser primeiro sujeito de DEVER! E não é fácil mostrar que direito vem atrelado a dever.*  
(Eixo6, Turma6, Mista)

Não dá para defender direitos humanos somente dos humanos que são direitos, sem reconhecer as desigualdades, preconceitos e exclusão a que são submetidos os adolescentes e jovens brasileiros. Direitos humanos são direitos de todas as pessoas ou não são direitos humanos. Afinal, direitos humanos são universais. São direitos de toda gente, de todo tipo de gente, de gente sem tipo, simplesmente gente. E reconhecer a diversidade e a pluralidade é o desafio. Assim,

*Ministrando aula no sócio-educativo ou em escolas consideradas “normais” vejo muito dessa concepção, “pau que nasce torto até a cinza é torta”, onde o aluno é julgado pelas condições sociais que vive e pelo ambiente familiar, esquecendo que o ser humano está em constante processo de mudança e que ele pode sim mudar para melhor ou para pior, essa decisão vai depender muito do ambiente em que vive e do modo como as pessoas que o cercam compreendem a vida e o ser humano. (Eixo 2, Turma A, BA)*

*A falta de informação sobre o sistema de garantias de direitos, sobretudo do trabalho educacional realizado com jovens em cumprimento de medidas contribuem negativamente para*



*o nosso avançar pedagógico e retarda os resultados esperados. Capacitação e a busca constante por informações devem ser um dos nossos objetivos, pois não existe prática sem teoria. É preciso conhecer para poder atuar de forma concisa, coesa e eficaz na socioeducação. (Eixo 5, Turma 7, Mista)*

### Complementando,

*Creio que adotar a ótica dos direitos humanos é incontornável. Precisamos trabalhar por uma mudança cultural e política para que esses adolescentes sejam vistos como sujeitos de direito (e, portanto, merecedores de escolas plenamente equipadas, com profissionais bem remunerados capacitados). Isso inclui também mudar procedimentos, práticas e metodologias, e o que mais me agradou desse eixo foram as sugestões práticas de atividades e grupos, relacionados ao Ensino de Direitos Humanos. Os grupos áulicos, a noção de mediação de conflitos e outras técnicas similares são fundamentais para mudar a dinâmica de espaços que, como muitos relatam aqui, por vezes consome o professor e esquecem o aluno. (Eixo 6, Turma 6, Mista)*

Como dito anteriormente, acredita-se que promover processos educativos capazes de formar sujeitos de direito passa por considerar suas especificidades, e por fortalecer processos democráticos em que redistribuição e reconhecimento se articulem partindo da concepção já explicitada por Candau (2008). Acredita-se, sobretudo, que a necessidade de mudar os processos educativos é urgente na ordem do dia.

Defende-se neste trabalho que esta tensão igualdade-diferença está presente tanto no desenvolvimento do direito à educação, quanto nos processos de educação em direitos humanos. Estes dois campos, que tiveram diferentes origens e desenvolvimentos autônomos, hoje se entrelaçam, constituindo uma teia em que a educação em direitos humanos se configura como um componente básico do direito à educação (Candau, 2012). Ideia que se faz presente entre os(as) professores(as) participantes do curso:



*A massificação/democratização do acesso à escolarização trouxe de uma forma mais veemente às discussões nos ambientes educacionais a questão da diversidade de grupos e sujeitos historicamente excluídos do direito à educação e, de um modo geral, dos demais direitos, o que torna urgente a adoção de novas formas de organização educacional, diversificadas metodologias de ensino-aprendizagem e de atuação institucional, buscando superar o paradigma homogeneizante que se coloca como limitador do direito à aprendizagem. Diante disso, evidencia-se a necessidade e importância de tornar a escola um espaço de fortalecimento da participação individual e coletiva, que reconheça e valorize todos os grupos. A Educação em e para Direitos Humanos na Escola é, assim, uma forma de reposicionar compromissos nacionais com a fomentação de sujeitos de direitos e de responsabilidades, podendo influenciar na construção e consolidação da democracia. (Eixo 5, Turma 21, Mista)*

Assim, a provocação para promover processos educativos que sejam capazes de potencializar a “vocalização humana” de educandos e educadores como diz Haddad (2004), ajuda a formar sujeitos de direitos a partir do reconhecimento de suas especificidades de gênero, raça, etnia, territorialidade, etapa de vida, orientação sexual, opção religiosa, características sensório-motoras, aspectos psicológicos, de classe social, entre outras (Candau, 2012).

*Sabemos que nossas crianças e adolescentes já desde muito cedo, são vítimas de preconceitos, pois a sociedade acredita que sendo de uma comunidade o que os espera é a vida do crime. Assim, mesmo dentro do seio familiar ou de sua comunidade, seus direitos e garantias não são respeitados, isso não muda quando entram para cumprimento de sua medida socioeducativa. O que vemos com frequência são adolescentes conformistas, que por mais que em alguns momentos reclamem ou falem, a grande maioria não questiona e nem sabe exigir de forma correta o cumprimento de seus direitos e garantias. Isso é de certa forma, aceitação e resultado de uma sociedade preconceituosa,*



*que desde cedo já os cria com preconceitos internalizados. Cabe a nós educadores, formá-los para serem seres questionadores e não passivos no que diz respeito a sua condição de vida, para que possam lutar por uma vida digna, com firmeza e segurança. Porém, para que isso seja possível dentro de uma sala de aula, é preciso que nós educadores tenhamos esse conhecimento despidos de qualquer preconceito com esses alunos, para que seja possível uma troca saudável de ideias e assim possamos dar um passo para um desenvolvimento saudável das opiniões e atitudes de cada um deles. (Eixo5,Turma8, Mista)*

Nossa intenção e pretensão.

### ***Reflexões sobre Preconceito e Discriminação***

Faz-se necessário discutir a construção do preconceito e dar visibilidade as discriminações decorrentes, duplamente associadas à condição de emergência das diferenças: seja pela afirmação e manipulação da condição da diferença, ou seja, por sua insistente negação ou dissimulação. Segundo Bandeira e Batista (2002) “em ambos os casos, o não-reconhecimento ou a falta de respeito às diferenças se fazem presentes, criando novos padrões de violência” (p. 119).

Até pouco tempo, discriminar mulheres, negros e homossexuais, por exemplo, era uma prática se não corriqueira, pouco percebida como uma forma de violência na sociedade. A categoria social da inclusão, sem o reconhecimento das desigualdades de raça, gênero, classe social, dentre outras, marcou a sociedade brasileira durante séculos, o que resultou numa sociedade hierarquizada, em que diferentes segmentos não têm acesso a deveres e direitos. No entanto, como somos uma República, tais diferenças se tornam objeto de estigma, não sendo capazes de despertar sentimento de universal reconhecimento como legítimos códigos de conduta.

Boa parte da sociedade brasileira e dos movimentos sociais organizados vem lutando para que todo cidadão brasileiro, independente da classe social,



sexo, orientação sexual, gênero, raça/etnia, credo religioso, idade e território, exerça o direito à educação em todos os níveis, etapas e modalidades. E muitos avanços foram alcançados ao longo da primeira década desse século, expresso em indicadores veiculados por instituições científicas e de pesquisa. No entanto, a socioeducação continua muito marcada por raça, gênero e classe social. É o que dizem os que estão diretamente no trabalho com estes jovens na socioeducação

*Logo, preconceito e a discriminação são fruto da falta de reflexão sobre a realidade, da massificação de ideias pervertidas pela necessidade de oprimir determinados grupos em detrimento de outros. Existe também a dimensão política e econômica do preconceito e da discriminação, existe uma intencionalidade que extrapola a diferença visualmente detectada. Vivemos em uma sociedade construída sobre alicerces perversos de dominação, de escravidão legal (saiu o chicote e entrou o salário) e de competição, onde quem aplica melhor um golpe se dá bem. Basta resgatar a história da humanidade que veremos quantos golpes foram aplicados em diversas partes do mundo com o objetivo de dominar, de Abraão aos dias atuais! (Eixo 2, Turma C, DF)*

De outra maneira, segundo Bandeira e Batista (2002), do ponto de vista jurídico, uma sociedade que prega a construção diferenciada e não-plural de seus membros, como signo do preconceito, que admite o acesso particularizado de alguns, seja aos bens materiais, seja aos bens culturais, que dá valoração positiva à desigualdade substantiva de seus membros, está fadada à instauração da violência nas suas variantes materiais e simbólicas.

*A discriminação ao meu ver é um dos grandes desafios da socioeducação, inclusive, dentro das próprias unidades de interação; reunindo nos profissionais de todos os setores a necessidade da contínua reflexão e treinamento para compreensão das práticas pedagógicas que promovem a educação e os princípios dos direitos humanos. Em duas atividades pedagógicas, sendo uma de artes e outra de atividades (alfabetização) surgiram duas situações semelhantes em um curto espaço de tempo que precisaram*



*intervenção de minha coordenação. Trata-se da interpretação errônea de agentes de segurança com relação ao trabalho de professores e coação de alunos internados por suposição de indisciplina. Por desconhecerem o PPP da Unidade, aberto à participação da segurança, e assim os Projetos sobre o Dia da consciência negra e teatro cidadão, agentes confundiram desenhos de alunos como um negro de cabelos rastafári e um palhaço de circo como os palhaços utilizados na marginalidade em apologia ao roubo ou matadores de policiais. Nem preciso me alongar ao mal-estar da intervenção, mas não deixei de aproveitar a oportunidade para esclarecimentos de todas as partes antes que uma pequena situação tomasse maiores proporções. Na presença das partes fiz algumas abordagens socioculturais do tema ponderando o que poderia ou não estar em desacordo com prática pedagógica de nossa Escola na Unidade fundamentado nos princípios da dignidade humana, transversalidade e especialmente reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. (Eixo 6, Turma 7, Mista)*

Fica claro e evidente com a atitude dos “seguranças” relatada acima que se adotam valores, princípios, signos e significados preconceituosos de um mundo onde por si e diante de todos, ao pertencerem a um grupo ou a uma raça podem ser objeto de julgamento ou discriminação. Essa forma foi observada em diversos episódios de nossa história. Hoje ainda se divide a população brasileira em negros e brancos, ricos e pobres, mulheres e homens..., não como signo do direito à diferença, mas como signo de suspeição. As reflexões suscitadas entre os participantes a partir de um vídeo proposto em uma das atividades do curso ilustra como a desconstrução do preconceito é processual e deve ser perseguida.

*O vídeo nos mostra que é necessário uma mudança de pensamentos, de visão para com o outro, precisamos deixar de lado práticas pré- estabelecidas, pré-concebidas e preconceituosas [...] Isso se aplica em sala de aula, pois quantas vezes ouvimos dizer que tal aluno não conseguirá, que aquele não é capaz, que esse não tem mais jeito. O vídeo mostra grandes lições, tais como, a união de forças é*



*essencial para conseguirmos algo, pois, vivemos em sociedade, não podemos deixar de fazer algo apenas por alguém achar que não conseguiremos, devemos buscar sempre seguir nossas metas, tudo é possível se eu assim acreditar e determinar e que devemos sempre acreditar que somos capazes. (Eixo 7, Turma 11, Mista)*

Pode-se dizer que muitos(as) adolescentes autores de atos infracionais que estão privados de liberdade no país, já estavam privados deste direito antes mesmo de suas apreensões. O cárcere torna-se apenas mais uma fatalidade inerente à vida de privações a que são submetidos ao longo da vida. As privações vividas não se resumem a privações de cunho socioeconômico, mas a privações de afeto, de vínculos familiares e comunitários, de educação, saúde, esporte, lazer, expectativas de vida e de futuro, ou seja, de possibilidades de liberdade. Hoje em dia, ser adolescente, ser negro, morar em comunidade popular na periferia dos grandes centros urbanos, possuir vínculos homoafetivos, dentre outras possibilidades, limita o acesso dos adolescentes aos direitos à saúde, educação, esporte, lazer e cultura. Além disso, o 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).

*É muito triste quando um jovem chega numa Unidade Socioeducativa e seu primeiro impacto é quando alguém lhe diz: “Vem bandido, você não tem jeito”. “Nasceu assim e vai morrer assim”! Ouvi muitas vezes essa fala de pessoas que desencorajaram àqueles que iam experimentar algo novo em suas vidas e que talvez tivessem a coragem de se arrepender. Para mudar este contexto, devemos mostrar o bem, porque o mal eles já o conhecem! A partir destes enfrentamentos e em resposta a esta situação, estes adolescentes não seguem em frente, levando-o até a pensar que a sua vida não tem mais jeito. O que na verdade pode ser ressignificado. (Eixo 5, Turma 21, Mista)*



Finalizando, somos iguais ou somos diferentes? Candau (2008) diz que até recentemente nossas lutas tinham como referência fundamental a afirmação da igualdade. O direito à diferença não tinha ainda aparecido com a força que tem hoje. No entanto, atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença.

*Os estereótipos negativos contribuem para que os adolescentes sejam mantidos em posição marginal na nossa sociedade. Os adolescentes são sujeitos ativos, que podem se apresentar como protagonista em seu processo de desenvolvimento e no espaço social em que vivem, basta dar-lhes oportunidades, valorizar e apoiar as suas ideias respeitando-os como cidadãos que realmente são. (Eixo 4, Turma I, MG)*

*Não é e nunca será fácil tentar a desconstrução de tantos rótulos impostos socialmente para esses adolescentes. Trabalhamos num espaço onde reina um estigma forte de exclusão social, nos dedicamos diariamente para uma “fatia” social que ninguém quis, ninguém até pouco tempo (falando de décadas) relevou a importância que realmente deveria ter sido dada para este contexto - neste momento, observo todo um empenho para que ressignifiquemos esse olhar. Sou apaixonada pela educação que empolga, atrai, conquista aqueles que lá “fora” foram de certa forma e de várias maneiras excluídos do ambiente escolar! Estou maravilhada com o material que tenho em mãos e que está me proporcionando muitas ferramentas de apoio - teórico/práticas para lidar com meu cotidiano junto de meus alunos! E assim, seguiremos. (Eixo 5, Turma 7, Mista)*

Segundo Batista e Bandeira (2002), o preconceito é a valoração negativa que se atribui as características da alteridade. Implica a negação do outro diferente e, no mesmo movimento, a afirmação da própria identidade como superior/dominante. Mas isso indica que o preconceito é possível onde existe



uma relação social hierárquica, onde existem comando, subordinação e racionalização do outro.

A Educação em Direitos Humanos no Brasil, assim como na América Latina, surgiu num contexto das lutas sociais e populares como estratégia de resistência cultural às violações aos direitos humanos e como fundamentos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos.

*Parabéns... pela brilhante reflexão a respeito do direito de todos em serem alcançados pela luta que não cessa de reconhecimento como seres humanos, todos os excluídos. É impressionante como se marginaliza ainda mais àqueles que tiveram cessados os seus direitos a moradia, educação, saúde, trabalho e por que não dizer dignidade humana. Com muita facilidade se afiam os discursos sobre a redução da maioridade penal, sobre o que se chama de delinquência infanto juvenil, mas se esquece que na maioria das vezes é a negação de direitos básicos e elementares para a sobrevivência que empurram muitos dos nossos para a margem da sociedade. (Eixo 5, Turma 21, Mista).*

Assim, a luta continua pois, “só se educa em direitos humanos quem se humaniza e só é possível investir completamente na humanização a partir de uma conduta humanizada” (Ballestreri apud Tavares, 2007, p. 487).

### **À guisa de considerações finais**

Finaliza-se esse capítulo com a intenção de socializar os achados da pesquisa relatada. Para entender as relações e rebatimentos entre docência, direitos humanos e socioeducação foi necessário rever a formação do Estado brasileiro, dos direitos constitucionais, do sistema de garantia, dos DH, ECA e SINASE. Revisitar esses temas foi fundamental para alcançar a questão que orientou essa pesquisa: que conceitos sustentam a docência em direitos humanos na socioeducação?

Essa questão foi respondida de diferentes maneiras pelos docentes do curso *Docência na Socioeducação* nos fóruns que ocorreram durante o curso. As escritas dos professores-cursistas nos permitiram entender o quão importante



é a compreensão crítica do Estatuto da Criança e do Adolescente e das suas diretrizes para a docência e para a reorganização do trabalho pedagógico na socioeducação. A análise da fala dos professores evidenciou que esse marco legal provoca reflexões que permitem a compreensão do adolescente e jovem como sujeitos de direitos que precisam ser assegurados, mesmo quando esses cometem atos infracionais.

Também ficou evidente ao longo das análises, como a incorporação dos Direitos Humanos como valor impacta a prática docente, tornando-se um componente que não pode estar ausente nos processos formativos dos docentes em geral e mais especialmente dos docentes da socioeducação.

Outro achado importante da pesquisa refere-se a como o enfrentamento do preconceito e da discriminação amplia o compromisso dos docentes com a socioeducação e com os socioeducandos. Esse compromisso é condição para acionar sensibilidade, respeito, consideração e solidariedade e para que se possa romper o ciclo trágico de exclusão instado por vulnerabilidades e riscos que os adolescentes enfrentam desde cedo em função da desigualdade, pobreza e exclusão.

Finaliza-se destacando que os achados nessa pesquisa são animadores. Um ambiente promotor dos direitos humanos na socioeducação será capaz de apoiar a busca por justiça social bem como resgatar o valor social dos docentes, especialmente dos docentes da socioeducação, que a despeito de todas as dificuldades inventariadas nesse estudo, demonstram confiança leal ao ideário de uma educação pública de qualidade social, humanizadora e plena de possibilidades para colaborar com a reconstrução de trajetórias de vida e a construção de um mundo melhor.

## Referências Bibliográficas

- Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice. 25th Anniversary Edition*. New York: Basic Books.
- Bandeira, L. & Batista, A. S. (2002). Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Estudos Feministas*, 10, 119-141.
- Benevides, M. V. (2007). Direitos Humanos: desafios para o século XXI. Em R. M. G. Silveira et al (Org.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 331-350). João Pessoa: Editora Universitária.



- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2012). *Lei Federal 12.594/2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: Presidência da República.
- Buber, M. (2001). *Eu e Tu*. São Paulo, Centauro.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ*, 13 (37), 45-56.
- Candau, V. M. (2012). Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, 33 (120), 715-726.
- Carbonari, P. C. (2010). Direitos humanos: sugestões pedagógicas. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier.
- Carvalho, J. M. (2002). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização.
- Cavalleiro, E. (2005). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC.
- CONANDA. (2006). *Resolução nº 109/2006*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília: CONANDA.
- Dallari, D. A. (2007). O Brasil rumo à sociedade justa. Em R. M. G. Silveira et al (Orgs.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 29-49). João Pessoa: Editora Universitária.
- Duarte, N. (2013). O impacto da pobreza no IDEB: um estudo multinível. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, 94 (237), 343-363.
- Duarte, N. (2014). Diretrizes orientadoras para educação em Direitos Humanos. Em Bisinoto, C. (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 257-274 ). Brasília: Universidade de Brasília.
- Dubet, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 05-19.
- Haddad, S. (2004). *O direito à educação no Brasil. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação*. Curitiba: DhESC Brasil.
- IBGE. (2012). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Síntese de indicadores Sociais 2012*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.



- IBGE. (2013). *Atlas do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Laperrière, A. (2008). A Teorização Enraizada (Grounded Theory): procedimento analítico e comparação e comparação com outras abordagens similares Em *A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 353-409). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Leal, M. L. & Carmo, M. F. (2014). Bases e Fundamentos da Socioeducação: o Sistema Socioeducativo no Brasil. Em Bisinoto C. (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 205-223). Brasília: Universidade de Brasília.
- Monteiro, R. A. P. & Castro, L. R. (2008). A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. *Rev. psicol. polít.*, 8 (16), 271-284.
- Moraes, P. R. B. (2008). *Juventude, medo e violência*. Ciclo de Conferências Direito e Psicanálise novos e invisíveis laços sociais. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos\\_eventos/governanca\\_2006/gover\\_2006\\_01\\_juventude\\_medo\\_pedro\\_bode.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf)> Acesso em 10/08/ 2015
- Pereira, P. A. P. (1996). *A assistência social na perspectiva dos direitos*. Brasília: Thesaurus.
- SEDH-PR. (2010). *Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH- 3)*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.
- Silva, A. P. F. & Freitas, M. C. (2006). Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. Em M. C. Freitas. (Org.), *Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude* (pp. 17-45). São Paulo: Cortez.
- Souza, J. A. (2006). *Construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Tavares, C. (2007). Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. Em R. M. G. Silveira et al (Orgs.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 487-503). João Pessoa: Editora Universitária.





# Capítulo 4

## Socioeducação e Perspectiva Pedagógica: uma leitura da realidade a partir do olhar de professores

Candida de Souza

*“Não basta o guri estar preso, ele também tem que estudar?”*. Estas são palavras da avó de um adolescente que cumpria medida socioeducativa em um Centro de Atendimento Socioeducativo, na ocasião da construção do seu Plano Individual de Atendimento (PIA). A frase foi relatada por uma professora do referido centro em um fórum de discussão durante o curso *Docência na Socioeducação*.

A reflexão sobre os sentidos que estão por trás do questionamento dessa avó remete à importância do debate acerca dos significados atribuídos à socioeducação. Não é novidade que exista, no senso comum, uma associação imediata entre uma unidade socioeducativa de privação de liberdade e uma prisão. De fato, a infraestrutura dessas instituições, a lógica disciplinar e o legado deixado pelas políticas anteriores à redemocratização, aliados a um forte apelo midiático e de setores conservadores institucionais e da sociedade, são fatores que dificultam a distinção entre responsabilidade penal para adultos e responsabilização de adolescentes que cometeram atos infracionais.

No entanto, quando se fala em sistema socioeducativo, que é a política pública de resposta do Estado ao cometimento de delitos por parte de adolescentes, esses aspectos são confrontados com a perspectiva pedagógica que deve ser sua base. À diferença do que ocorre no sistema penal, a justiça juvenil é fundamentada em princípios e diretrizes que pregam uma dupla face da medida socioeducativa, isto é: ao mesmo tempo em que ela possui o viés de responsabilização, também deve se propor a ser uma política que proporciona o acesso à educação e profissionalização (CONANDA, 2006), com vistas a transformar as trajetórias de desenvolvimento dos adolescentes que ali se encontram.



A dualidade entre o sancionatório e o pedagógico é a pedra angular da socioeducação atualmente no Brasil. É uma questão que não pode ser vista de maneira descolada do funcionamento da sociedade como um todo. Para compreender a tensão que perpassa esta dicotomia é necessário lançar mão da história, não só em âmbito normativo, mas, especialmente, na esfera econômico-política da sociedade, que subsidia e legitima a perpetuação de práticas institucionais nas quais a balança tende a pender mais para um lado que para outro – geralmente o da sanção. Equilibrar a balança entre essas duas facetas tão paradoxais é o desafio que enfrentam todos os dias os professores que estão no sistema socioeducativo, seja nas escolas presentes no interior das unidades, seja em escolas regulares cujas turmas contam com estudantes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto.

A inquietação vivenciada pela professora ao compartilhar o relato daquela avó se transforma no ponto de partida do presente texto por sintetizar muitas das questões, inquietações e posicionamentos expostos pelos professores ao longo da formação em *Docência na Socioeducação*. Dito isto, será analisada aqui a categoria central da “Socioeducação”, isto é: traçaremos um panorama dos principais pontos levantados pelos professores que dizem respeito à temática da socioeducação de uma maneira geral. Trata-se de uma ampla unidade de análise que, em essência, diz respeito à própria experiência dos participantes do curso. É uma categoria intrínseca à sua atuação, seja no meio aberto ou em instituições de privação de liberdade, não só porque eles atuam no sistema socioeducativo, mas também pelo viés ideológico que seu significado carrega, isto é, pensar sobre a socioeducação enquanto uma categoria de análise é fazer a balança do sancionatório/pedagógico chegar mais perto do equilíbrio. Como bem colocado por uma professora, defendemos aqui que a

*atividade socioeducativa parte do pressuposto da necessidade de ações pedagógicas transformadoras que visem o desenvolvimento dos adolescentes de forma integral, tendo como foco oportunizar perspectivas de mudanças na vida destes adolescentes enquanto sujeitos de direitos. (Eixo 6, Turma 1, Mista)*

Deste modo, como parte integrante da categorização das informações provenientes dos fóruns de discussão do curso, reuniremos algumas considerações sobre essa temática, abordando: a) como emergem as questões rela-



cionadas ao binômio educação/segurança, focalizando o debate atual sobre a redução da idade penal; b) e como o sistema socioeducativo tem se estruturado e funcionado, abordando o papel da escola, do Plano Individual de Atendimento (PIA) e da intersetorialidade na execução das medidas socioeducativas.

## Socioeducação: entre o sancionatório e o pedagógico

Quando falamos em cometimento de atos infracionais por parte de adolescentes, dois grandes discursos ideológicos rapidamente emergem: de um lado, a concepção hegemônica enraizada numa cultura meritocrática e culpabilizante, que isola os sujeitos em uma redoma individual e os coloca no centro da responsabilidade das desgraças produzidas pelo sistema capitalista, especialmente a criminalidade violenta; do outro, as ideias compartilhadas por movimentos sociais, profissionais e setores progressistas da sociedade, que analisam o fenômeno a partir de uma contextualização da complexa teia de relações sociais envoltas na criminalidade e na resposta do Estado. No limite, está colocado o embate do “bandido bom é bandido morto” *versus* “adolescente é sujeito de direitos”.

Apesar de visões radicalmente opostas, um aspecto é comum a estas duas facetas: em ambas, estamos falando de um adolescente específico. Os levantamentos oficiais do sistema socioeducativo mostram que a maioria dos adolescentes em cumprimento de medida são negros e das classes socioeconomicamente mais baixas do país (CNJ, 2012). Isso não significa dizer que esses são os adolescentes que cometem mais delitos, mas sim que eles correspondem ao recorte dos que são “pegos pelo sistema”. A análise desse recorte de classe/raça no âmbito da sociologia jurídico-penal há muito vem sendo estudada por teóricos de um campo de estudo denominado Criminologia Crítica. Em contraposição às correntes da criminologia tradicional, essa perspectiva desloca o foco do “sujeito criminoso” para as condições objetivas de construção da criminalidade, isto é, não se trata de analisar um comportamento individual delituoso e suas causas, mas compreender as condições estruturais e institucionais que estão colocadas no processo de criminalização dos sujeitos (Baratta, 2002). Disso resulta uma diferenciação entre criminalidade e criminalização, na qual a primeira consiste em um



fenômeno social de transgressão do direito positivo, com consequências violentas ou não, e a última é a personificação, embasada em critérios de estigmatização e preconceito, de determinados sujeitos com características específicas, no caso em questão, jovens negros das periferias do país (Souza, 2012).

A partir dessa análise, podemos situar o papel do Estado em meio aos discursos antagônicos aqui apresentados. Caberia à máquina pública o incentivo às práticas punitivas ou às garantidoras de direitos? A história nos dá essa resposta. Após décadas de legislações menoristas, o Estado brasileiro mudou de perspectiva, ainda que em âmbito normativo, após um intenso período de mobilizações sociais (Rizzini, 2008). Os anos posteriores à ditadura civil-militar (1985 a 1988) foram caracterizados pelo fortalecimento de reivindicações com vistas à redemocratização e a garantias de direitos sociais e políticos. Tais conquistas culminaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, dentre outros avanços democráticos, representou uma ruptura de paradigmas no âmbito da garantia de direitos de crianças e adolescentes. Com a regulamentação do art. 227 da Constituição, e por meio da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, pela primeira vez se normatizaram palavras-chave que hoje se consolidam enquanto bandeira de reivindicação no âmbito das políticas destinadas a esse público, tais como “proteção integral”, “prioridade absoluta” e “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. Elas compõem o conjunto de princípios e diretrizes que baliza todo o ECA, intitulado Doutrina da Proteção Integral (Neto, 2010).

O desafio dos anos subsequentes à Constituição Federal e ao ECA seria, pois, extrair essas palavras-chave do âmbito jurídico-normativo e transpô-las até a implementação, execução e monitoramento das políticas públicas para a infância e adolescência. Na esfera do sistema socioeducativo, que aqui nos interessa, outro avanço normativo ainda pode ser destacado, como a promulgação, em 2012, da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei nº 12.594/2012) que regulamenta a estrutura e funcionamento da política de atendimento de adolescentes que cometeram atos infracionais.

Está lançada, então, a etapa de consolidação política daquilo que preveem as referidas normativas. No entanto, não se trata somente da aplicação de uma lei, mas sim de uma mudança de paradigma que envolve a transformação



da concepção hegemônica baseada nas correntes de pensamento da criminologia tradicional, como também o enfrentamento das limitações inerentes às políticas públicas. Não é possível construir um sistema socioeducativo baseado nos princípios e diretrizes previstos no ECA e na Lei do SINASE sem desconstruir a criminalização da juventude pobre. Da mesma forma, não é possível proporcionar a inserção em um processo de natureza pedagógica em sua totalidade sem refletir criticamente sobre as limitações inerentes às políticas sociais no Brasil.

Em um país com um alto índice de desigualdade social, acirrado com a consolidação do neoliberalismo na década de 1990 e sem a experiência de um Estado de Bem-Estar Social anterior, as políticas sociais, enquanto materialização do Estado na sociedade, se apresentam em um contexto contraditório (Pereira, 2009). Se, por um lado, são iniciativas destinadas a minimizar (e não extinguir) as consequências da questão social (pobreza, fome, violência etc.), por outro, elas não podem ir de encontro à lógica do Estado social mínimo, característica do neoliberalismo. Desta tensão resultam investimentos sociais insuficientes, fragmentação e parcialização das referidas políticas sociais (Behring & Boschetti, 2010).

Wacquant (2012) aponta que essa fragilidade que está colocada no âmbito do Estado providência, que seria o promotor de garantias sociais, resulta no fortalecimento do Estado penal, que é o promotor, por ação ou omissão, da criminalização das camadas populares da sociedade. Isto é, em uma sociedade fundamentada na política neoliberal (que, para além de uma regra de mercado, é um modo de funcionamento social), o fortalecimento das práticas punitivas por meio do Estado não são um desvio, mas sim um constitutivo desse modelo. Essa ideia, associada à criminalização abordada anteriormente, consiste fator primordial no recrudescimento das práticas coercitivas institucionais que podem ser verificadas, por exemplo, nos altos índices de homicídios provocados por agentes da segurança pública; ou ainda, na alta porcentagem de jovens pobres e negros que estão no sistema socioeducativo e penitenciário (Brasil, 2014).

Quando falamos do sistema socioeducativo, as contradições são ainda mais complexas. Desde a promulgação do ECA, já foram iniciadas mais de 50 propostas legislativas (dentre Propostas de Emenda Constitucional e Projetos



de Lei) com vistas à redução de direitos dos adolescentes que cometeram atos infracionais (RENADE, 2014). Os mais emblemáticos são os que versam sobre a redução da idade penal.

De acordo com Campos (2009), que realizou o acompanhamento do processo legislativo destes projetos ao longo dos anos, a velocidade do trâmite dessas leis normalmente é acelerada quando há a veiculação na mídia de casos emblemáticos de infrações cometidas por adolescentes. A grande repercussão do assassinato do menino João Hélio, por exemplo, em 2007, reacendeu o debate no Congresso Nacional e desencadeou a tramitação de mais projetos de lei que clamam pela redução da idade penal enquanto alternativa à criminalidade violenta. Mais recentemente, devido a uma conjuntura política de avanço do conservadorismo institucional, o assunto voltou à tona. Isso se intensificou especialmente depois das últimas eleições que resultaram no quadro parlamentar considerado como o mais conservador desde o período ditatorial (DIAP, 2015).

A formação em *Docência na Socioeducação* estava em curso quando a redução da idade penal foi mais uma vez retomada nos grandes noticiários e apresentada enquanto solução para o problema da violência. Desta feita, os professores tiveram oportunidade de refletir sobre a atual conjuntura de retrocessos, apresentando importantes contribuições nessa direção. De maneira geral, as opiniões dos professores-cursistas eram contrárias à redução da idade penal por compreenderem que a saída para esse problema deve se dar por meio da melhoria da execução do sistema socioeducativo e não pelo aumento das práticas punitivas. Em meio aos debates, destacamos as contribuições de alguns professores que fizeram uma intervenção qualificada a esse respeito:

*O problema que enfrentamos hoje é da noção de valores para a nossa sociedade, onde setores conservadores lutam para o retrocesso da socioeducação e as instituições responsáveis pela luta em prol dos direitos da criança e do adolescente têm de combater diariamente os problemas que ainda impedem o avanço qualitativo das medidas socioeducativas. Contudo, através do trabalho integrado de todos os atores envolvidos com a*



*socioeducação é possível pensar um futuro mais digno para as nossas crianças, adolescentes e jovens, com isso, toda a sociedade ganha. (Eixo 5, Turma 9, Mista)*

Esta reflexão aponta para um horizonte no qual a socioeducação figura como um importante componente na transformação da realidade. Os desafios enfrentados diariamente pelos profissionais que trabalham no sistema socioeducativo não podem servir de justificativa para a sua substituição pelo sistema penitenciário, mas, ao contrário, devem estar no horizonte para que a própria socioeducação seja o foco das intervenções estatais, nesse caso, de melhoria desta política. Ainda nessa direção, apontamos o seguinte relato:

*Reduzir a maioridade penal pode ser uma grande jogada política, mas no fundo tem um caráter ideológico e oportunista, o de utilizar a punição como uma espécie de “vingança” do Estado, esquecendo o princípio fundamental de todo e qualquer Estado democrático, seu caráter humano e impessoal. Pensar a pena sob estas circunstâncias aproxima o estado e suas instituições democráticas a um conceito muito parecido com o período medieval, eleger e punir os culpados, demonstrando força, poder e superioridade uma forma simples e eficiente de responder aos problemas sociais e fazer sentir a mão pesada do Rei/governo. Algo que deve ser ressaltado ainda é a visão carcerária que muitos monitores ainda insistem em assumir como prática corriqueira e banal, sacralizada muitas vezes em falas e gestos que demonstram uma certa dose de desrespeito em relação ao jovem e a escola, o que se traduz em um grande obstáculo e descrédito nas medidas socioeducativas. Uma alternativa de controle “eficaz” e muito utilizada na ótica do encarceramento seria a manipulação de calmantes e/ou outras substâncias de efeito psicoativo, uma forma de tornar estes jovens mais dóceis e calmos. Estas posturas são uma ameaça e uma afronta ao processo educacional e um agravo aos direitos constitucionais destes jovens. (Eixo 5, Turma 9, Mista)*



E, ainda:

*Percebi sua angústia nos relatos sobre o trabalho realizado em sua unidade, e a falta de um “olhar mais pedagógico” dos agentes em contraposição à postura de “atores do cárcere”. Isso também ocorre na Unidade onde trabalho e, por vezes, nos atrapaalha bastante, pois, os profissionais que poderiam nos auxiliar nas ações socioeducativas, acabam por reproduzir preconceitos e ações discriminatórias advindas do senso comum que impera em nossa sociedade. (Eixo 6, Turma 7, Mista).*

Esses excertos acrescentam argumentos pertinentes ao debate da redução da idade penal, colocando-o em perspectiva a partir do binômio aqui apresentado, sobre segurança pública/socioeducação. Vemos a denúncia de uma “visão carcerária”, que dificulta o processo pedagógico no atendimento socioeducativo e a sua relação com o caráter ideológico que perpassa as características de um Estado penal.

O primeiro trecho aponta, ainda, para outra problemática presente na realidade do sistema socioeducativo no Brasil, que é a questão da medicalização dos adolescentes, especialmente daqueles que estão em privação de liberdade. No Levantamento Nacional da Atenção em Saúde Mental aos Adolescentes Privados de Liberdade e sua Articulação com as Unidades Socioeducativas (FIOCRUZ, 2009), que consiste no mapeamento mais recente sobre a saúde mental dos adolescentes em medida socioeducativa, são apresentados dados alarmantes. O referido levantamento aponta que 55% das unidades utilizam, como mecanismos de cuidado à saúde mental, contenção física ou mecânica, impeditivas de mobilidade do adolescente, bem como 60% declararam o uso do confinamento involuntário (isolamento) com os mesmos fins. Sobre a medicalização, o relatório aponta uso abusivo de substâncias psicoativas, chegando a uma proporção de 80% de adolescentes que utilizam antidepressivos em algumas unidades de internação.

Foucault (1975/2007) em sua célebre obra *Vigiar e Punir*, tão clássica quanto atual, analisa a produção da disciplina e docilização dos corpos enquanto mecanismos úteis à gestão da sociedade capitalista. As semelhanças que



podemos encontrar entre manicômios e prisões não são à toa. Para além da segregação social a partir do critério de normalidade/legalidade, a lógica dessas instituições totais conta, historicamente, com saberes da psiquiatria e da psicologia na perpetuação de mecanismos de controle. Como podemos verificar, isso se reflete também em práticas disciplinares nas unidades socioeducativas, as quais vão na contramão do processo pedagógico desses adolescentes.

Outra polêmica que envolve propostas legislativas que retrocedem nos direitos de adolescentes do sistema socioeducativo diz respeito ao tempo de duração das medidas. Atualmente, a medida de privação de liberdade não possui duração fixada, é reavaliada a cada seis meses e é aplicada até o período máximo de três anos, independente do ato infracional cometido (Brasil, 1990). Como uma proposta intermediária entre a redução da maioria penal e a manutenção da atual legislação, numa tentativa de conciliar os interesses conservadores e progressistas, o Governo Federal e uma parte dos parlamentares se posicionaram a favor do projeto de lei que prevê o aumento do tempo de internação de adolescentes de acordo com a gravidade do ato infracional, chegando até a dez anos<sup>1</sup>. Sobre esse aspecto, temos a contribuição de uma professora que diz que:

*Creio não ser condutas como o endurecimento das medidas socioeducativas, mais tempo aprisionado, que vá resolver atos infracionais leves ou graves, tendo em vista o sistema penitenciário de adultos transbordando de pessoas encarceradas. Vejo que nossos meninos e meninas precisam de oportunidades e políticas públicas pontuais em cada estado e município, de atendimento às necessidades existentes dentro das famílias e locais (instituições), que haja um trabalho pedagógico focado na formação integral e possibilite que estes jovens reconstruam suas trajetórias de vida. Não adianta ir à escola de manhã e o resto do dia estar perambulando em lugares insalubres para sua formação. Concluindo meu pensamento, vejo que a sociedade e as autoridades públicas precisam urgentemente se unir para a formação integral das nossas crianças e adolescentes e não vai*

---

<sup>1</sup> A proposta do aumento do tempo de internação foi aprovada no Senado Federal em julho de 2015 e agora segue para apreciação da Câmara dos Deputados.



*ser o endurecimento das penas que vão corrigir os atos infracionais, onde a mídia utiliza o sensacionalismo para vender seus produtos para a sociedade. (Eixo 5, Turma 3, Mista)*

Esta proposta, da mesma forma que aquelas que versam sobre a redução da idade penal, em absoluto, não possui impacto na redução dos índices de violência. Não existem dados que demonstrem que o aumento do encarceramento tenha como resultado a redução da criminalidade violenta em nenhum lugar do mundo. Ao contrário, temos o exemplo dos estados do Texas e Nova York, nos Estados Unidos, que estudam aumentar a idade penal, pois observaram uma correlação com o aumento da violência e ponderam voltar atrás no limite etário mínimo da imputabilidade. Assim, como resposta ao clamor proveniente dos setores conservadores, esta se trata apenas de mais uma violação de direitos que em nada caminha para fortalecimento do processo pedagógico previsto nas legislações vigentes e aqui já debatido enquanto peça-chave da socioeducação.

No entanto, cabe-nos a seguinte indagação: para esse avanço do processo pedagógico, quais seriam os principais pontos passíveis de mudança no sistema socioeducativo, considerando as suas limitações enquanto uma política inserida no modelo neoliberal? Para responder à essa pergunta, lançamos mão de algumas inquietações apresentadas pelos próprios professores a respeito da estrutura e funcionamento do sistema socioeducativo no Brasil. Como bem aponta uma professora, precisamos:

*sair do campo das opiniões (doxa) e, com argumentos (epistêmeme), testemunhar que é um contrassenso diminuir a maioria dos jovens quando se tem um ECA que garante direitos aos jovens... A questão é minimizar ações de exclusão para se evitar a violência que o jovem comete e auxiliá-lo em suas escolhas de vida, oferecendo uma escola mais acessível a todos e não apenas aos que se adaptam à ela. (Eixo 5, Turma 21, Mista)*

Nessa direção, apresentamos as reflexões trazidas pelos professores ao longo da formação *Docência na Socioeducação*, nas quais estes apontam



para uma visão crítica a respeito do funcionamento do sistema socioeducativo, assunto ao qual dedicamos a próxima seção. A partir dos relatos apresentados, evidenciamos que existe um caminho possível que passa pela necessária problematização das atuais condições do sistema, e que encontra fôlego em iniciativas como o próprio curso *Docência na Socioeducação*, espaço no qual foi possível a circulação de ideias e debates propositivos a partir de quem vivencia a realidade do atendimento socioeducativo no cotidiano.

## Estrutura e funcionamento do sistema socioeducativo no Brasil

Não é novidade a precariedade das políticas públicas no Brasil. Conforme apontamos, a carência de investimentos é reflexo de um modelo de desenvolvimento cujas prioridades passam longe da garantia de direitos das classes menos favorecidas socioeconomicamente. De acordo com os dados oficiais do Governo Federal<sup>2</sup>, políticas estruturais como Educação e Saúde, por exemplo, corresponderam, juntas, a um investimento de apenas 7,7% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil em 2014, enquanto mais de 45% do PIB foi destinado para o denominado “sistema da dívida”. De acordo com Fatorelli (2015), esse montante, que deveria ser referente ao endividamento do Estado com fins de contrapartida para a população, por meio de políticas públicas, na verdade corresponde a uma forma de apropriação de grandes quantidades de recursos orçamentários por parte do setor financeiro privado, com participação ativa do Estado.

Essa inversão de prioridades se reflete na precariedade da execução das políticas sociais de muitas formas, não só no que diz respeito à infraestrutura das instituições, como também no número de profissionais, nos investimentos para capacitação etc. No sistema socioeducativo não é diferente, e isso foi apresentado por alguns professores nos fóruns de discussão ao longo da formação, conforme podemos observar abaixo:

*Quando comecei a dar aulas na socioeducação as aulas eram ministradas em celas aonde os adolescentes ficavam presos durante a noite e nos finais de semana. Todos os dias no período*

<sup>2</sup> Dados provenientes do SIAFI – Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (Secretaria do Tesouro Nacional).



*matutino as aulas começavam atrasadas, por que os monitores tinham que tirar os meninos detidos nas celas e levar eles na quadra, o pessoal da limpeza preparar a sala, só depois de tudo isso começavam as aulas. As salas (celas) eram muito quentes e escuras nem energia tinham e o mau cheiro. Um ambiente totalmente impróprio para a escolarização dos alunos (...). Nós professores nos reunimos várias vezes com o gestor da unidade para pelo menos minimizar esses problemas. A solução encontrada foi que cada professor deveria dar uma contribuição em dinheiro para comprar algumas centrais de ar. (Eixo 5, Turma 9, Mista)*

#### Continuando:

*Apesar dos avanços e do sistema de Garantia de direitos estamos caminhando lentamente, principalmente para os que recebem progressão das medidas, pois não há eficácia para assegurar todos os direitos, a escassez dos recursos humanos e materiais dos órgãos responsáveis inviabilizam um resultado promissor. (Eixo 7, Turma 21, Mista)*

Os referidos relatos apontam para uma questão importante que vai além das condições de infraestrutura. A falta de investimentos se reflete na forma como a política é executada e tem impactos diretos na sua eficácia. Em médio prazo, a escassez de recursos humanos e materiais significa, por vezes, um desestímulo à atuação profissional. Disso decorre que, por mais que haja comprometimento com o caráter pedagógico da medida socioeducativa, este fica prejudicado:

*A grande questão do sistema de socioeducação é a forma como está estruturado, que acaba desmotivando e desmobilizando ações necessárias para seu desenvolvimento, afetando diretamente o professor que se depara com profissionais despreparados, falta de formação, pessoal de apoio, material, metodologia inadequada, violência, problemas sociais e afetivos entre tantos outros se sentindo impotente e muitas vezes culpado por não desenvolver um trabalho melhor. (Eixo, Turma 9, Mista)*



Nessa direção, outra dificuldade imposta pelas limitações na estrutura e funcionamento de socioeducação é a carência de políticas de acompanhamento dos egressos do sistema. Ainda que existam intervenções pontuais em diversos estados, não há, atualmente, uma política nacional estruturada que possa garantir o acompanhamento da vida desses jovens após saírem do sistema:

*Outro fato que me inquieta é a falta de uma equipe que realmente acompanhe os egressos e a sua família. Ao ter contato com mães que visitam seus filhos observamos a falta de estrutura familiar e o despreparo para recebê-lo após o cumprimento da medida, tendo que enfrentar uma sociedade excludente! Dificilmente aquele jovem será visto sem preconceitos e recebido de portas abertas para recomçar. Fica muito claro a falta de educação como facilitadora da entrada da criança e do adolescente na vida do crime. (Eixo 3, Turma A, BA)*

Percebemos que essa carência de políticas de egressos também está relacionada a uma falta de prioridade estatal. Contudo, isso não significa que a solução para todos os problemas vivenciados na socioeducação seja simplesmente o maior investimento de recursos financeiros. Este fator é imprescindível, no entanto, é apenas um deles. Uma gestão estruturada dos recursos humanos e financeiros já existentes, associada à necessidade premente de mudança na concepção menorista também são elementos primordiais no avanço da perspectiva pedagógica na socioeducação. Além disso, uma maior integração interna entre os diversos setores e profissionais, bem como a articulação com outras políticas públicas são alguns dos apontamentos para uma melhoria na estrutura e funcionamento do sistema socioeducativo, conforme veremos a seguir, a partir dos relatos apresentados no curso.

Para esmiuçar melhor esses argumentos, lançamos mão de debates que perpassaram o curso e que contemplam três aspectos que consideramos primordiais para a melhoria da qualidade pedagógica no sistema socioeducativo: a função da escola no sistema socioeducativo; o Plano Individual de Atendimento; e a intersetorialidade das políticas.



---

### ***Sobre o papel da escola no processo socioeducativo***

---

Ao refletir especificamente sobre o funcionamento da escola no âmbito do sistema socioeducativo, alguns professores apontam os principais entraves nesse sentido, reforçando a urgência de mudança de paradigmas no que se refere à estrutura disciplinar:

*me angustia muito o fato dos alunos não poderem levar pelo menos um caderno e um livro para estudar e poder fazer suas atividades e até mesmo uma leitura, essa questão sempre questionei, pois se o aluno não pode levar os materiais poderia ter um espaço, como por exemplo a biblioteca, disponível com o apoio da segurança, como é feito nas aulas normais, para quem tivesse interesse pudesse fazer suas atividades ou leituras em um espaço adequado como a biblioteca da unidade, mas infelizmente isso aqui ainda não ocorreu! (Eixo 3, Turma A, BA)*

O excerto acima é um bom exemplo do debate acerca do papel da escola no processo socioeducativo. No caso em tela, a norma estabelecida não permite garantir a continuidade do processo pedagógico no contraturno escolar, como se a aprendizagem só ocorresse nos momentos de aula. Porém, é importante reconhecer que essa dinâmica ocorre não somente por falta de infraestrutura, mas pela lógica institucional que define normas internas proibitivas de utilização de recursos didáticos fora da escola ou do horário das aulas. Vale salientar que uma norma restritiva como essa não está fundamentada nos parâmetros legais do ECA nem da Lei do SINASE, o que sugere uma herança do modelo de instituições totais nas normas internas à unidade. Podemos aprofundar essa reflexão com a intervenção de outros professores que afirmam:

*Ainda há um longo caminho a ser trilhado, pois existe um discurso repetido mecanicamente dentro das Unidades e nas esferas políticas que defende a primordialidade do papel da escola no processo de recondução do indivíduo à vida em sociedade, mas na prática, a escola ainda não está ocupando seu verdadeiro pa-*



*pel, ficando refém de outras práticas que regem a dinâmica de atendimento destes jovens. (Eixo 6, Turma 16, Mista)*

E, ainda:

*Somos parte fundamental do sistema de garantia de direitos, porém, muitas vezes observo que – ao contrário do que deveria acontecer – os aspectos sancionatórios prevalecem sobre os aspectos da ação socioeducativa. Muitas vezes é melhor manter o adolescente “afastado” das aulas a correr algum tipo de risco. A escola funciona “obedecendo” as regras da instituição e tem que se adaptar ao que ela propõe, o que às vezes prejudica o trabalho planejado do professor, e pior, prejudica ao aluno frequentemente, privando-o do direito à educação. (Eixo 5, Turma 3, Mista)*

A partir desses relatos, podemos extrair uma reflexão aqui já discutida, que diz respeito à submissão da perspectiva pedagógica em relação à sancionatória. A disparidade entre essas duas facetas prejudica o processo educativo dos adolescentes, pois a apropriação do conhecimento cultural historicamente construído, o desenvolvimento da postura crítica, a aprendizagem do respeito e da convivência com o outro, entre outros aspectos que são objetivos do processo de escolarização ficam em segundo plano. Ademais, percebemos que a lógica disciplinar não se aplica somente aos adolescentes, mas à própria instituição escola, que por vezes tem que se submeter às normas de segurança, mesmo quando tal submissão é incompatível com o seu projeto pedagógico:

*A segurança é necessária compondo a medida socioeducativa. Entretanto, as interferências efetivadas prejudicam os processos educativos anulando a autonomia necessária aos profissionais da educação. São dois extremos... Profissionais da educação x profissionais de segurança... São áreas completamente diferentes que se chocam conflituosamente. Assim, temos muito a evoluir. Sem menosprezar a capacidade de outrem, a opinião e intervenção dos profissionais de segurança na área educacio-*



*nal é inadmissível, leviana e, a meu ver, ilegal. A escola, assim como seus professores, deve possuir autonomia suficiente para garantir um ambiente democrático pleno, segundo o SGD, entretanto o que acontece é exatamente o inverso... A segurança prevalece sobre a escola. Devemos nos valorizar, e conquistar nosso espaço... A segurança é necessária, mas não pode, nem deve interferir nos procedimentos educacionais (profissionais).*  
(Eixo 6, Turma 9, Mista)

O relato do professor acima ilustra a clara compreensão de que a instituição escolar tem função específica na promoção do desenvolvimento dos estudantes, assim como a atuação de cada profissional também tem objetivos e contribuições específicas. Nessa direção, o desafio que se coloca é o das intersecções e dos limites entre duas áreas centrais no processo socioeducativo. Em diálogo com essa afirmação, outro professor aponta a dificuldade de pôr essa questão em prática:

*Ocorre que os profissionais que exercem hoje a segurança socioeducativa não entendem essa premissa. Aproveitam-se de sua condição de “seguranças” e agridem, humilham, desrespeitam aqueles que estão em condição desfavorável (...). Na prática, essa integração ainda está longe do ideal, pois cada setor considera seu trabalho mais importante que o outro. Logo, existe uma espécie de “disputa” por espaço, e pouca preocupação por realizar o trabalho coletivo com o foco comum. A prática ainda passa longe da intenção da lei.* (Eixo 6, Turma 9, Mista)

Assim, emerge a ideia de pensar numa dimensão transformadora da socioeducação a partir da construção de mecanismos nos quais haja uma cooperação mútua entre esses dois setores, e não a sobreposição hierárquica de um sobre o outro:

*Muito está sendo investido pelo Estado e o papel prisional precisa ser, paulatinamente, desconstruído pela educação (...). Em nosso caso, de privação de liberdade, as atenções se redobram*



*ou até mesmo tomam volume maior do que possam parecer. Não é uma tarefa fácil e buscar “fantasmas” ou culpados é um erro básico ao meu ver. São muitas realidades que nos chegam, índices preocupantes de reincidência, opinião pública sem conhecimento de causa, mídia sedenta de manchetes e políticos desviados do foco. Desafios? São de toda ordem, mas a coesão do trabalho em equipe, espírito de grupo mesmo, a firmeza na aplicação dos projetos (PPP) e a busca incessante da sinergia intersetorial têm sido bons caminhos para a resolução de nossas questões básicas. (Eixo 5, Turma 7, Mista)*

Ainda sobre a instituição escolar no contexto da socioeducação, há outro aspecto importante a ser ressaltado, o qual diz respeito à função da educação formal enquanto um direito. Para avançarmos nessa discussão, lançamos mão do seguinte argumento apresentado no curso:

*O fato aqui é que deve ficar claro e evidente que o seu acesso ao direito à educação nunca poderá ser confundido com os procedimentos relacionados à sua responsabilização, sob o risco iminente de que a educação seja representada neste processo complexo como punição ou castigo. (Eixo 3, Turma M, PA)*

O acesso à escola é um direito constitucional. O ECA aponta que é um direito obrigatório no sentido de que precisa ser garantido por responsabilidade do Estado, da família e da sociedade. Porém, na prática socioeducativa, pode ocorrer o deslocamento da sua função enquanto um direito. Ele pode passar a ser um dever, uma obrigação, uma vez que a frequência escolar é um dos requisitos de cumprimento da medida socioeducativa. Esse novo lugar “obrigatório” da escola tem algumas implicações que merecem ser analisadas com cuidado.

No que se refere à aprendizagem, Vigotski (2003) aponta que esta é fator fundamental no processo de desenvolvimento cultural dos sujeitos. Isto significa dizer que a forma como as pessoas se constituem, se comportam no mundo e constroem suas subjetividades é necessariamente perpassada por aquilo que aprendem não só na escola, mas na vida. É a partir das relações sociais, e



da aprendizagem que essas relações nos proporcionam, que nos constituímos enquanto humanos. À diferença das experiências culturais que perpassam as outras esferas de vida dos sujeitos, a escola possui o papel, e o privilégio, da intencionalidade, isto é, na educação formal, é possível organizar o processo educacional de forma intencional, direcionando o processo crítico-reflexivo de construção de conhecimentos. Isso diferencia o processo de aprendizagem na escola da aprendizagem em geral, uma vez que ela potencializa aspectos do desenvolvimento cultural que as demais esferas de sociabilidade não necessariamente proporcionariam.

Esse é o principal aspecto que faz com que a educação seja um projeto em disputa, a despeito das limitações impostas pelo modelo neoliberal (Frigotto, 2010). De acordo com Patto (2003), ao mesmo tempo em que a escola tem funcionado como um espaço de difusão de conhecimentos sistematizados e acríticos, contribuindo para a manutenção de uma lógica de mercado, ela também se apresenta enquanto *lócus* privilegiado de transformação social, pois é a partir dela e da socialização de conhecimentos científicos críticos que se pode mudar essa mesma lógica que a retroalimenta (Duarte, 2013).

Assim, quando o acesso a esse *lócus* privilegiado é transferido da esfera do direito para a do dever, isso tem impactos na forma como ocorre a aprendizagem e na maneira como ela influencia o desenvolvimento cultural dos adolescentes. Essa distorção reforça a faceta dos aspectos sancionatórios, uma vez que, ao seguir a linha do castigo, o sistema socioeducativo apresenta a educação formal enquanto componente obrigatório do cumprimento da medida. Isso não seria um problema se tivéssemos consolidado o equilíbrio entre o sancionatório e o pedagógico. De fato, o acesso à educação formal, dada a sua importante dimensão na constituição dos sujeitos, necessita de um lugar central no cumprimento da medida socioeducativa; porém, ao passo em que temos um cenário de disputa institucional que faz a balança pesar para o lado punitivo, a consequência disso pode ser a consolidação da educação enquanto sanção.

Essa questão se apresenta como um dilema institucional, visto que a educação é a grande aposta desse modelo de política estatal e é, na prática, um dos principais fatores que tem diferenciado o sistema socioeducativo do carcerá-



rio. Além disso, muitas vezes o cumprimento da medida significa a retomada da escola para adolescentes que estavam evadidos. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (2012), 57% dos adolescentes que cometeram ato infracional em estavam fora da escola no momento do cometimento do ato. Outro dado relevante são os índices de distorção idade-série, que no interior do sistema são bem maiores que o da população em geral. Na referida pesquisa, 90% dos adolescentes não haviam concluído o Ensino Fundamental, apesar de estarem na faixa etária entre 16 e 18 anos. Isso reforça a necessidade do incentivo à educação formal durante o cumprimento da medida socioeducativa. Por outro lado, não podemos perder de vista que o diferencial aí colocado não deve ser a educação-sanção, como bem apresentou um professor:

*O aprendizado deve ser prazeroso, lúdico e aproximado de sua realidade sociocultural, o que o aloca numa matriz de apreciação e num espaço simbólico dignificado e requerido, sendo só assim, vivenciado e significado como percurso imprescindível para a transformação de sua realidade e elemento a ser acionado para a interrupção de sua trajetória infracional (Eixo 3, Turma M, PA)*

---

### **Sobre o Plano Individual de Atendimento**

---

O Plano Individual de Atendimento (PIA) é o instrumento através do qual o atendimento socioeducativo se materializa na vida do adolescente. Sua utilização já estava prevista no documento que primeiro estabeleceu os princípios e diretrizes do SINASE (Brasil, 2006), no entanto, somente a partir da promulgação da Lei do SINASE, em 2012, ele passou a ser um instrumento obrigatório. Trata-se de uma ferramenta pedagógica que orienta o adolescente durante o cumprimento da medida socioeducativa, especialmente no que se refere às condições necessárias para a sua execução e aos procedimentos que garantem a sua exequibilidade (Trassi, 2014).

Na prática, o PIA deve ser o guia que orienta a ação socioeducativa. Para tal, é importante que seja construído de forma a contemplar todas as esferas de vida do adolescente, e também que tenha a sua participação ativa, bem como da família e dos diversos profissionais com os quais ele tem contato du-



rante o cumprimento da medida. De acordo com Trassi (2014), o seu processo de construção deve estar pautado em alguns pressupostos, quais sejam:

a) conhecer o adolescente: sua história pessoal, seus grupos de pertencimento, bem como as instituições e circunstâncias atuais e pregressas que marcam/marcaram sua existência;

b) construção participativa: o adolescente é o ponto central do PIA e deve ter voz ativa na sua elaboração;

c) estabelecimento e sustentação de vínculos: a relação entre o adolescente e o profissional responsável pela elaboração do PIA é primordial para a sua exequibilidade;

d) rede social: o trabalho institucional baseado no PIA só é possível se for articulado com os parceiros, sejam eles institucionais ou a própria família do adolescente;

e) documentação: o PIA é um instrumento que guia o processo socioeducativo, mas também um documento jurídico. É através dele que o Poder Judiciário pode construir uma visão realista a respeito do cumprimento da medida.

Dito isto, apontamos algumas questões levantadas pelos professores no curso *Docência na Socioeducação*:

*O PIA é um instrumento importante na elaboração de estratégias capazes de direcionar ações a serem desenvolvidas com os adolescentes, mas o número reduzido de profissionais e uma demanda cada vez mais crescente impedem que a vida do adolescente saia do papel e se transforme em ações significativas dentro do sistema de socioeducação. Muitas vezes tomamos conhecimento de questões importantes quando o adolescente já saiu da unidade ou atravessou para instituições de maioria. A realização do estudo de caso deveria ser uma prática constante dentro das unidades, mas o que vemos são ações que contornam problemas iminentes e não os previnem agravando ainda mais a situação do adolescente. A análise do estudo de caso permite o reconhecimento do adolescente como indivíduo, com identidade; independente do ato infracional temos a oport-*



*tunidade de reconhecê-lo em diferentes ambientes e situações propondo ações que o auxiliem nas dificuldades encontradas.*  
(Eixo 6, Turma 9, Mista)

O estudo de caso apontado pelo professoro contempla o primeiro pressuposto apresentado anteriormente. É imprescindível o conhecimento da totalidade da vida desse sujeito para que se possa pensar uma intervenção pedagógica qualificada em todas as esferas do processo socioeducativo. Aqui, a interdisciplinaridade se apresenta como peça fundamental. Para a elaboração do estudo de caso, é importante que haja uma discussão conjunta a respeito das condições de vida do adolescente por parte dos diversos profissionais: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, professores etc. A partir disso, pode-se traçar um panorama geral acerca dos principais pontos de intervenção na vida desse adolescente e, em seguida, construir o PIA conjuntamente com ele e sua família.

Nesse sentido, se há ausência de participação de alguns setores nesse processo, como a escola (e isso é fator comum, conforme apontado por vários professores), isso contribui para que ele tenha sua exequibilidade prejudicada:

*A elaboração do plano é de responsabilidade da equipe técnica de referência, tomando por base a escuta do adolescente e do seu grupo familiar, bem como os relatórios e pareceres das equipes técnicas de todos os órgãos públicos, programas e entidades que lhes prestam atendimento e/ou orientação, e acontece nos centros, porém não há muita abertura para participação dos professores e até mesmo para saber qual meta pedagógica foi estabelecida para o cumprimento da medida socioeducativa do adolescente em questão.* (Eixo 6, Turma 7, Mista)

Outra professora aponta que:

*O PIA, por exemplo, instrumento que garante a equidade no processo formativo de cumprimento do adolescente desde o momento de seu ingresso na Unidade, também determina a reinserção do adolescente ao ambiente escolar. No entanto, muitas vezes é elaborado de maneira superficial, pela falta de recurso*



*humano ou dificuldades em reunir a equipe multidisciplinar. Além disto, percebemos a falta de empenho e incentivo quanto à frequência regular do adolescente na sala de aula. (Eixo 5, Turma 1, Mista)*

Estas questões estão diretamente relacionadas ao pressuposto da rede social apontado por Trassi (2014), no qual a participação dos diversos profissionais na construção e acompanhamento das metas do PIA deveria ser algo coletivo e colaborativo por parte de todos aqueles que estão implicados no cumprimento da medida. Se a escola é o principal espaço pedagógico disponível no atendimento socioeducativo, por qual razão os professores que a compõem possuem papel secundário (por vezes nulo) na elaboração e acompanhamento do PIA?

*Infelizmente, não temos acesso ao PIA e nem à documentação que os alunos têm ou não. Estas ações são voltadas para a unidade em que o aluno está inserido e as pessoas que lidam com este aspecto da vida dos adolescentes, não sendo inserida a escola neste processo e quando necessitam de algo, a unidade tem uma pedagoga que vai até a escola na pessoa da diretora ou do supervisor em busca do que necessita. (Eixo 6, Turma 11, Mista)*

Diante das questões aqui levantadas fica evidente a necessidade de uma maior participação da escola, por meio dos professores, no processo de elaboração e acompanhamento do PIA. As dificuldades encontradas, por vezes, resultam no cumprimento apenas do último pressuposto apontado por Trassi (2014), tornando-se um mero instrumento jurídico de prestação de contas ao Poder Judiciário, mas que não tem real impacto no processo socioeducativo do adolescente.

Vale salientar que, conforme observamos nos relatos, os professores do curso *Docência na Socioeducação* têm conhecimento sobre o que é o PIA, ainda que este seja um instrumento normativo relativamente recente, e reivindicam a sua participação ativa na elaboração e acompanhamento da execução do mesmo. A rotina escolar não é um fator limitador dessa participação; ao



contrário, observamos que existe uma consciência dos professores acerca da importância desse instrumento no processo socioeducativo dos adolescentes.

Nesse sentido, é preciso valorizar a participação dos professores nesse processo, seja no atendimento em meio aberto ou em privação de liberdade. Especificamente no meio aberto, observamos que o contato dos professores com as unidades socioeducativas é mais distante, visto que a escola não funciona junto às unidades, por se tratar de uma escola regular inserida na comunidade e que atende também a alunos que não estão em cumprimento de medida. Esse fato, em vez de se apresentar como uma dificuldade, deve ser uma prioridade, isto é: especialmente no meio aberto, a constante integração das políticas de educação e de socioeducação deve ocupar um lugar central no atendimento socioeducativo. Da mesma forma como a família deve ser incentivada a participar ativamente, a realização de reuniões periódicas com professores e equipe pedagógica, o acompanhamento da rotina escolar, estudos de caso em parceria e outros mecanismos de aproximação institucional se fazem essenciais na elaboração conjunta do PIA.

Percebemos ainda que essa necessária integração intersetorial não é particularidade somente da elaboração do PIA, de modo que ela se reflete também em outras instâncias do atendimento socioeducativo. Portanto, dedicamos atenção aos aspectos da intersetorialidade na próxima e última seção sobre estrutura e funcionamento do sistema socioeducativo.

---

### ***Sobre o papel da intersetorialidade na perspectiva pedagógica***

---

De acordo com o SINASE (Brasil, 2012; CONANDA, 2006), o princípio da incompletude institucional é o norteador de todo o direito da adolescência, portanto, ele deve permear o atendimento socioeducativo e toda a rede de serviços que está ligada a ele. Esse princípio existe como um contraponto às instituições totais, isto é, propõe o rompimento com um modelo institucional fechado que tem por objetivo segregar os sujeitos da sociedade. Nesse sentido, parte da compreensão de que nenhuma política é totalmente completa e que, por isso, necessita da articulação com as demais políticas para que possa funcionar.

Assim, a incompletude institucional “demanda a efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, as-



sistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos adolescentes” (CONANDA, 2006, p. 23). A esse respeito, um professor relata:

*Em nossa escola, nos articulamos com o Ministério Público, com o Juizado da Infância e adolescentes participando de palestras e seminários que tratam dos direitos e deveres dos jovens. Temos parcerias com estes órgãos, bem como com a secretaria Estadual da Saúde, além das parcerias que a Unidade faz com SESC e Senac e acompanhados pela escola. Também buscamos outros profissionais como Psicólogos, Estudantes que tenham disponibilidade de ir até a Escola para dialogar com os estudantes e professores com temas de interesse dos jovens. (Eixo 5, Turma 21, Mista)*

Acrescentamos a esses atores a necessária integração com o Poder Judiciário. Uma vez que o processo socioeducativo é deflagrado a partir de uma sentença judicial, e que este setor é responsável pelo acompanhamento do atendimento, uma boa comunicação entre as unidades socioeducativas e as varas de execução de medidas é fator importante na celeridade do processo. No entanto, apesar desses apontamentos, observamos que a articulação da rede ainda é um grande desafio, conforme podemos observar no relato abaixo:

*Na realidade [...] é necessário primeiro a construção de uma consciência coletiva de que nenhuma política pública tem um poder hierárquico sobre a outra e depois estruturar mecanismos para que as políticas públicas que ainda não estão dentro dos centros sejam integradas. O passo seguinte é trabalhar o conceito de incompletude das políticas para uma formação consciente do colegiado dentro dos centros de interação. Desta forma chegaremos a rede e a uma construção de um PPP respeitando as diretrizes da EDH e com as intencionalidades coletivas e específicas de todas as políticas que envolvem a socioeducação. (Eixo 7, Turma 7, Mista)*



Por fim, apontamos que existe uma particularidade no que se refere às instituições de privação de liberdade. Nestas, a escola que fica no interior da unidade, se apresenta enquanto outra instituição, dentro do mesmo espaço físico. Assim, faz sentido pensar a integração entre a escola e a unidade a partir de uma perspectiva intersetorial, na qual o trabalho em rede necessita acontecer para que seja garantida a qualidade do processo socioeducativo:

*O que mais se destaca para mim é a importância do trabalho em rede, tema do 1º Módulo do Eixo VII. Na socioeducação esse trabalho é fundamental para que possamos atingir os nossos objetivos. Porém quem vive o cotidiano escolar sabe o quanto é difícil. Quando iniciei o meu trabalho na escola era extremamente difícil a relação com a unidade, os agentes educacionais nos viam como pessoas que atrapalhavam o seu trabalho e os outros profissionais da unidade como psicólogos, técnicos, assistentes sociais estavam bastante distantes da escola. Era duas instituições trabalhando no mesmo espaço, mas sem se conectar. Hoje, já avançamos bastante, a equipe pedagógica da unidade já está presente nas reuniões escolares, alguns agentes já percebem a importância do nosso trabalho, mas ainda falta muito para chegarmos ao ideal. (Eixo 7, Turma 21, Mista)*

Diante das considerações apresentadas pelos professores, percebemos quão desafiadora é a articulação intersetorial na prática. A grande quantidade de demandas, a carência de profissionais e a rotina diária se apresentam como fatores limitadores do trabalho em rede, de tal modo que este se trata de um aspecto institucional que ainda não está consolidado, e que necessita ser construído. Para essa construção, é preciso que haja a intencionalidade nas articulações dos diversos campos profissionais. Assim, a intersetorialidade passa a ser o ponto nodal da teia de relações institucionais, composta por cada um dos atores com seus papéis bem definidos, com consciência e em sintonia com os outros papéis que exercem os demais atores da rede.



## Considerações Finais

Em tempos de avanço do conservadorismo nas instituições e na sociedade, em tempos de recrudescimento da violência e de incentivo a práticas que reforçam a criminalização da juventude, é fundamental pensar os direitos da infância e adolescência a partir da ótica da transformação social.

O modelo institucional de execução das medidas socioeducativas carece de uma série de ajustes para que possa chegar perto do que prevê a legislação a esse respeito. Para que se possa avançar nessa direção, não são suficientes intervenções pontuais que provoquem melhoria na infraestrutura das unidades, por exemplo. Os esforços nesse sentido são válidos, necessários e urgentes. No entanto, para a real contribuição do sistema socioeducativo na vida dos adolescentes, o que se faz primordial é a radicalização do que chamamos de “socioeducação”, especialmente no que se refere ao reforço das práticas pedagógicas emancipadoras. Estas devem promover a autonomia e dar condições para que os adolescentes tenham real potencial de transformação nos seus projetos de vida. E o primeiro passo para isso é a aposta de que isso é possível e viável, por parte de todos os atores envolvidos nesse processo. As análises e discussões desse capítulo sinalizam que os professores e professoras da socioeducação já iniciaram essa caminhada.

## Referências Bibliográficas

- Baratta, A. (2002). *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Revan.
- Behring, E. R. & Boschetti, I. (2010). *Política Social: fundamentos e história*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2012). *Lei Federal 12.594/2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2014). *Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil*. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República.



- Campos, M. S. (2009). Mídia e política: a construção da agenda nas propostas de redução da maioria penal na Câmara dos Deputados. *Opinião Pública: Campinas*, 15 (2), 478-509.
- CNJ – Conselho Nacional de Justiça. (2012). *Panorama nacional. A execução das medidas socioeducativas de internação. Programa justiça ao jovem*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça.
- CONANDA. (2006). *Resolução nº 109/2006*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília: CONANDA.
- DIAP – Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. (2015). *Radiografia do novo congresso: legislatura 2015-2019*. Brasília: DIAP. Disponível em: [http://www.diap.org.br/index.php?option=com\\_jdownloads&Itemid=513&view=finish&cid=2883&catid=41](http://www.diap.org.br/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=513&view=finish&cid=2883&catid=41). Acesso em: 09 dez. 2015.
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, 24 (1), 19-29.
- Fatorelli, M. L. (2015). *Ciclo de juro no Brasil*. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/ciclo-de-juros-no-brasil/>. Acesso em: 8 dez. 2015.
- FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. (2009). *Levantamento Nacional da Atenção em Saúde Mental aos Adolescentes Privados de Liberdade e sua Articulação com as Unidades Socioeducativas. [Relatório preliminar]*. Brasília: Ministério da Saúde e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.
- Foucault, M. (1975/2007). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Frigotto, G. (2010). Educação contemporânea: disputa de concepções, práticas e caminhos. São Paulo, XXIV Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. *Revista APASE*, 9 (11), 62-65.
- Neto, W. N. (2010) Garantia de direitos, controle social e políticas de atendimento integral da criança e do adolescente. Em Conselho Federal de Psicologia (Org.), *A escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção* (pp. 37-57). Brasília: CFP.
- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. Em A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 29-36). São Paulo: Cortez.



- Pereira, P. A. P. (2009). *Política social: temas & questões*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- RENADE – Rede Nacional de Defensores dos Adolescentes em Conflito com a Lei. (2014). *Relatório Final 2014*. Disponível em: [www.renade.org](http://www.renade.org). Acesso em: 08 dez. 2015.
- Rizzini, I. (2008). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Souza, C. (2012). *Na fronteira da exclusão: ações de enfrentamento à violência na juventude*. Dissertação em Psicologia não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Trassi, M. L. (2014). Plano Individual de Atendimento – PIA: o presente e o futuro do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Em I. L. Paiva, C. Souza & D. B. Rodrigues (Orgs.), *Justiça Juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo* (pp. 101-124). Natal: EdUFRN.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Wacquant, L. (2012). Forjando o estado neoliberal: trabalho social, regime prisional e insegurança social. Em V. M. Batista (Org.), *Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal* (pp. 11-43). Rio de Janeiro: Revan.





# Capítulo 5

## Processo de Escolarização na Socioeducação: um encontro possível na garantia dos direitos dos adolescentes

*Rosilene Beatriz Lopes*

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que as medidas socioeducativas têm natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva, responsabilizando o adolescente pelo cometimento de atos infracionais e visando reestabelecer a ordem violada. Assim, ao mesmo tempo em que buscam inibir a reincidência do adolescente no ato infracional, as medidas socioeducativas têm finalidade pedagógica e formativa (CONANDA, 2006). Nesse contexto, buscando contribuir para que os adolescentes redirecionem seus projetos de vida, entende-se que a educação escolar é elemento fundamental ao cumprimento dos objetivos estabelecidos para as medidas socioeducativas, juntamente com as outras políticas intersetoriais.

A escola, por meio da socialização do conhecimento historicamente construído e do exercício da crítica, contribui para que os adolescentes se apropriem de elementos culturais que os empoderem pessoal e socialmente. Ou seja, a escola é um rico contexto que impulsiona o desenvolvimento dos adolescentes. Esse entendimento acerca do papel da escola na formação dos adolescentes e no cumprimento dos objetivos socioeducativos ganha ainda mais força quando nos detemos sobre alguns dados nacionais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a distorção idade/ano de escolaridade entre os adolescentes no Brasil é de 16,6% e entre os adolescentes em cumprimento de medida de internação é de 55,6%. Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a distorção idade/ano de escolaridade entre os adolescentes brasileiros é de 28,2% e entre os adolescentes em medida de internação é de 79,4%. Já no ensino médio,



os adolescentes no Brasil têm a taxa de distorção de 31,1% e os jovens em privação de liberdade 61,4% (INEP, 2013). Observa-se por esses dados que a taxa de distorção idade/ano de escolaridade dos adolescentes brasileiros é alta e entre os adolescentes em medida socioeducativa é alarmante.

Esses dados são confirmados pela pesquisa apresentada pelo CNJ (2012) ao delinear o perfil escolar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. A pesquisa traz a seguinte situação escolar dos socioeducandos: 43% estavam evadidos da escola à época do cometimento do ato infracional; cerca de 60% dos 1.890 adolescentes entrevistados tinham entre 15 e 17 anos; mais da metade não frequentava a escola antes de ingressar na unidade; a maioria parou de estudar aos 14 anos e se encontrava no 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental e; ainda, 8% deles não estavam alfabetizados.

Acrescentamos, ainda, a exclusão do mercado de trabalho em decorrência da exclusão escolar, haja vista que devido à grande defasagem escolar no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), só restam aos adolescentes e jovens aceitar trabalhos, quando os encontram, que não requerem a conclusão desse nível de ensino. Quando conseguem concluir o Ensino Médio, entram para o mercado de trabalho que exige a conclusão desse nível de ensino muito tardiamente (Lopes, 2013).

Diante da relevância do processo de escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, buscamos explorar as questões centrais em torno das quais giram o processo de escolarização dos jovens em medidas socioeducativas e, também, a prática profissional docente. A questão que orientou nossa análise foi: quais aspectos subjazem e orientam a prática docente e o processo de escolarização na socioeducação? Por meio das vozes dos docentes participantes do curso *Docência na Socioeducação*, a análise dos dados nos conduziu a três aspectos relacionados ao processo de escolarização na socioeducação: a) o papel da escola e sua importância no processo socioeducativo; b) o funcionamento da educação escolar na socioeducação; e c) a organização do trabalho pedagógico. Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos cada um desses aspectos e as particularidades que os compõem.



## O papel singular da escola no processo socioeducativo

A execução da medida socioeducativa tem o potencial de oportunizar a ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de novos projetos de vida pelo fato de que, para além do processo judicial, contempla um conjunto de ações de natureza pedagógica que são realizadas de maneira articulada e em rede. A partir da dimensão pedagógica é que essa perspectiva socioeducativa torna-se possível; é a partir de práticas educativas transformadoras que a medida socioeducativa pode, efetivamente, promover conquistas e transformações nas trajetórias de desenvolvimento dos adolescentes autores de atos infracionais. O objetivo da socioeducação é justamente o de preparar os adolescentes para retomar a vida social, reintegrando-os (Leal & Carmo, 2014).

Uma das dimensões centrais que integra a socioeducação e que busca contribuir para que os objetivos acima descritos sejam alcançados é a educação escolar. Comungando com esse pensamento, os professores-cursistas, por meio da participação nos fóruns de discussão, defenderam que a escola é essencial para o processo de mudança das trajetórias dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, que educar esses adolescentes é trabalhar com o objetivo de oportunizar sua integração social, sem o rompimento com os pactos sociais estabelecidos. Também abordaram que os princípios desse trabalho são: inclusão, respeito e valorização do socioeducando e que ações com objetivos voltados para o exercício da cidadania devem ser práticas cotidianas. Em suas falas, apresentaram desafios a serem superados para que a escola se responsabilize com o cumprimento de medida socioeducativa dos adolescentes. Dentre eles, destacamos os seguintes: trabalhar na perspectiva da inclusão, acreditar e investir no potencial dos jovens, e mobilizar no aluno o interesse e o gosto pelo estudos, conforme explorado a seguir.

---

### ***(i) Trabalhar na perspectiva da inclusão***

---

Nos últimos anos, a temática da inclusão tem se constituído como ponto frequente de discussão em diferentes contextos sociais e, particularmente,



no espaço educativo. Fatores relacionados à luta por uma educação para todos, a crescente ampliação da oportunidade de acesso à educação, a diversificação do público que ingressa nas escolas em termos de características socioeconômicas, motivações e expectativas, as novas políticas de inclusão para pessoas com necessidades especiais, entre outros fatores, estão no centro destas discussões. Em meio a esse cenário, as questões relativas à diversidade humana no contexto educativo têm ganhado relevância especial por estarem relacionadas à possibilidade efetiva de construir uma sociedade democrática que se ancore nos ideais de respeito, justiça e igualdade.

No contexto escolar, a inclusão encontra várias formas de expressão: diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, socioeconômica, de gênero, de orientação sexual, relativas às necessidades especiais, dentre outras. Assim, a noção de inclusão, por muito tempo associada às pessoas com alguma deficiência, amplia-se de forma significativa e torna-se parte de um processo mais amplo de inclusão social. É sob essa perspectiva ampliada que os professores do curso *Docência na Socioeducação* tratam a inclusão dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, conforme ilustra a fala a seguir.

*Os adolescentes autores de atos infracionais são resultados de processos perversos de exclusão, onde são privados de direitos, de oportunidades, o que os levam a cumprir as profecias autorrealizadoras. Devemos enquanto educadores buscar ações verdadeiras de inclusão, apoiadas, sobretudo, por mediações específicas de promoção de práticas cidadãs adolescentes. Permitindo a participação dos alunos na gestão escolar e na vida comunitária. (Eixo 4, Turma L, PA)*

Aqueles que atuam direta ou indiretamente na socioeducação sabem que a maioria dos adolescentes autores de atos infracionais é invisível quanto às políticas públicas. Assim, a perspectiva da inclusão escolar e social é ponto central no trabalho socioeducativo e “a escolarização por ser um aspecto fundamental do processo de construção da biografia pessoal merece destaque, pois se configura, no rol dos direitos fundamentais” (Duarte & Souza, 2014, p. 69). Os caminhos para uma educação inclusiva passam, necessariamente, por um



processo de reflexão e revisão das representações sociais, dos conceitos institucionalizados e das práticas cristalizadas. Nesse sentido, a inclusão foi um dos desafios bastante discutidos pelos professores-cursistas da *Docência na Socioeducação* que considerou-a como uma conduta ética, um ato de justiça, orientado para a preservação da alteridade. “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. (...) O ato de acolhimento ao outro é pessoal e intransferível” (Duarte & Souza, 2014, p. 62). As falas dos professores-cursistas, apresentadas a seguir ilustram a importância da escola e o desafio do processo de inclusão:

*No sistema socioeducativo educar torna-se sinônimo de ressocializar e reinserir. A escola é prioritária, isto porque a grande maioria dos adolescentes que cumpre essas medidas apresenta baixa escolaridade, em um cenário de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Um bom nível de escolaridade aumenta as chances de uma boa profissão, de boas colocações no mercado de trabalho, acesso ao consumo, conseqüentemente respeito perante a sociedade e formação de cidadania. Mas para esses excluídos do saber, todas essas possibilidades podem ficar mais difíceis de serem atingidas. [...] Uma medida bem executada, em meio fechado, pode produzir novos cenários a esses adolescentes e até mesmo às suas famílias. A escola deve ser um ambiente de inclusão e de ressocialização, que vise à reinserção social desses adolescentes. Respeitando-os, valorizando-os e, acima de tudo, auxiliando-os no resgate de suas perspectivas e de sua cidadania. (Eixo 5, Turma 21, Mista)*

*O que consigo perceber no trabalho na socioeducação é que o desafio é maior, pois não podemos repetir um modelo de escola que de alguma forma já excluiu nosso adolescente, pois na sua maioria quando da internação estava fora do espaço escolar. Para qualificar o trabalho é importante visitar conhecimentos, teorias que no cotidiano ficam esquecidos. É preciso*



questionarmos a escola que temos e a escola que queremos e, assim, traçarmos as diretrizes do nosso trabalho, de modo a garantir uma educação de qualidade para nossos jovens. (Eixo 3, Turma Q, RS)

Os docentes compreendem que a educação é um direito de todos, posição bastante diferentemente do que é defendido por algumas correntes conservadoras, as quais compreendem a educação como atributo de mérito, recaindo uma suspeita sobre os grupos que fracassam e/ou evadem da escola, como é o caso dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Para que os direitos fundamentais sejam garantidos e, assim, a inclusão aconteça, o conhecimento torna-se uma ferramenta importante para que os adolescentes possam mudar a si mesmos e também o contexto no qual vivem. Por essa razão, garantir aos estudantes da socioeducação o acesso aos conhecimentos científicos historicamente produzidos é um ato de justiça e ferramenta de inclusão (Medeiros, 2014).

*Os desafios que os educadores enfrentam não são poucos, tampouco superficiais. Precisamos compreender que faz parte do trabalho docente não somente promover processos educativos para a formação para a cidadania, mas, também, argumentar em favor de uma postura afirmativa das diferenças, fazendo da sua prática pedagógica algo coerente com aquilo que pretende ensinar. Deste modo, a escola, juntamente com outros espaços sociais, ao tempo em que atua na reprodução de mecanismos relativos à opressão e dominação, se constitui, por outro lado, como um local privilegiado para o desenvolvimento de práticas de respeito às diversidades e aos direitos humanos, constituindo-se como um espaço decisivo para a promoção da equidade e para a formação de sujeitos de direito. (Eixo 6, Turma 8, Mista)*

A partir das falas ora apresentadas é possível reconhecer que os professores compreendem claramente a inclusão escolar como a expressão de uma concepção mais ampla de inclusão, a qual atinge as mais variadas formas



de relações e de vida social. Expressam, ainda, o entendimento crítico de que o direito à educação formal é fundamental para a apropriação dos conhecimentos científicos e para o desenvolvimento da cidadania, alicerces indispensáveis para a transformação social.

---

### ***(ii) Acreditar e investir no potencial dos jovens***

---

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, ratificada por 191 países, apresenta a necessidade de prestação de cuidados especiais às crianças e adolescentes. O ECA e o SINASE, em consonância com essa Declaração, apresentam o adolescente como pessoa em situação peculiar de crescimento e desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades (Brasil, 1990, 2012). São esses princípios que devem nortear a aplicação e execução de todas as medidas socioeducativas. Convictos de que estes princípios devem balizar a execução das medidas socioeducativas e também o trabalho pedagógico com os adolescentes, os professores defenderam explicitamente esses princípios, vendo-os como uma oportunidade para que a escola possa desenvolver as potencialidades dos adolescentes.

*A escola dentro do sistema socioeducativo é pilar principal no processo de ressocialização, uma vez que, a natureza lacônica das medidas, face ao caráter peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento, como foi abordado no módulo 1, do eixo VI, deve ser observada, como uma oportunidade de despertarmos as potencialidades dos adolescentes, resultando em um processo de desnaturalização progressiva. (Eixo 6, Turma 11, Mista)*

*Os adolescentes da socioeducação também são capazes de construir, descobrir seu potencial no meio onde estão inseridos. (...) que não devemos levar tudo pronto e acabado para os adolescentes e, sim, buscar por meio de temas inovadores suas experiências de vida, seu potencial de conhecimento (...), isso deixa de acontecer muitas vezes por falta de oportunidades que não lhes são dadas. (Eixo 7, Turma 12, Mista)*



Criar situações de aprendizagem que possibilitem aos jovens ter acesso ao conhecimento científico, artístico e cultural, contemplando-os de modo intencional nas atividades de ensino, é estratégia pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens. Nessa direção, defende-se cada vez mais o papel do professor como mediador entre o ensino e os avanços que as aprendizagens podem oportunizar ao desenvolvimento dos estudantes, conforme apresentado e discutido durante o curso *Docência na Socioeducação*. Nesse sentido, os professores-cursistas mostraram, em diferentes situações, que compreendem o desafio que têm em mãos:

*Quando pensamos na escolarização de nossos adolescentes e jovens privados de liberdade, vemos claramente que a hora é agora, é este tempo e espaço que temos para contribuir, para propiciar vivências significativas nos aspectos histórico, social e cultural. (Eixo 2, Turma Q, RS)*

*[...]agindo como mediador para o desenvolvimento de habilidades que o tornarão competentes para o exercício da cidadania plena e do conhecimento da vida prática, promovendo o seu crescimento, por meio do processo ensino-aprendizagem para que ele possa interagir de forma igualitária na sociedade em que vive, dando significado a sua vida. (Eixo 3, Turma I, MG)*

O conjunto de ações e projetos realizados na escola, os diálogos e trocas estabelecidas em um contexto de extrema diversidade, os saberes apropriados e ressignificados, além de muitas outras experiências que transcorrem na escola, têm em comum a forte intenção de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens. Acreditar que toda pessoa é capaz de ressignificar sua existência foi uma ideia que apareceu recorrentemente entre os docentes.

*[...] tornar o impossível em possível. Fazer diferente, tentar novos caminhos, enxergar as capacidades, ver o que ninguém consegue enxergar. Acreditar na mudança. Acreditar que, apesar do ato, por pior e mais horrendo que este possa ser, nosso aluno é*



*capaz de mudar, de praticar o que, aos olhos da sociedade, é impossível. (Eixo 7, Turma 16, Mista)*

*Os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, fizeram escolhas diferentes dos alunos atendidos na comunidade, e por estas escolhas feitas e reconhecendo eles como sujeitos capazes de repensarem e ressignificarem estas vivências é que temos que nos debruçar na construção de intervenções inovadoras nas escolas da socioeducação. (Eixo 3, Turma Q, RS)*

As situações cotidianas vivenciadas pelos docentes na socioeducação, os confrontam permanentemente em relação à compreensão do seu papel social e a função da educação escolar na vida dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Os próprios jovens, muitas vezes, são os porta-vozes de posições de descrença que circulam em nossa sociedade. Os docentes, por outro lado, imbuídos da clareza sobre o que é ser professor e de que o compromisso da docência é para com a pessoa, independente do ato infracional, vão contornando os desafios que encontram.

*Certa vez ao chegar à turma para começar a aula, percebi que os alunos estavam muito agitados e começaram a falar “que não queriam aula e que ali só havia bandidos e bandido aprende é a escola do mundão e do crime”. Nesta turma havia um aluno que exercia uma liderança e este, começou a me confrontar dizendo que era pra eu me sentar e não dar aula por que meu salário estava garantido mesmo, então não importava. Disse a ele que estava ali a trabalho e havia investido horas durante a noite para preparar a aula e construir junto com eles o conhecimento proposto. O que não adiantou muito, percebi que seria preciso mais persuasão de minha parte e continuei tentando até que comecei a me irritar com a situação. Foi quando um adolescente falou que eu devia estar querendo que todos eles morressem, já que nenhum deles tinha recuperação. Foi aí que me veio uma luz e comecei a argumentar sobre minha*



postura como professor que não os julgam ou os consideram irrecuperáveis. (Eixo 5, Turma 3, Mista)

Acreditando no potencial dos jovens, os docentes vão conduzindo seu trabalho de forma a ajudar os adolescentes a compreender onde estão e aonde querem chegar.

---

### ***(iii) Mobilizar no aluno o interesse e gosto pelos estudos***

---

Em razão de um histórico frequente de repetência ou abandono, a maioria dos adolescentes, ao iniciar o cumprimento da medida socioeducativa, apresenta defasagem série/idade ou está em situação de evasão escolar. Conforme dito anteriormente, 43% dos adolescentes estavam evadidos da escola à época do delito, sendo que a maioria havia parado de estudar aos 14 anos, geralmente no 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental (CNJ, 2012). Dessa forma, existe uma grande lacuna entre o direito à educação escolar e o efetivo cumprimento desse direito.

Com esses percursos escolares marcados por desistências, evasões e/ou sucessivas reprovações, associados às trajetórias pessoais de exclusão das políticas públicas, com grande frequência a escola é vista pelos adolescentes como uma obrigação desprovida de sentido para a sua vida. O papel da escola para eles pode não ser claro no que se refere ao sentido em sua trajetória, tanto presente quanto futura, como relatam os professores-cursistas:

*Penso que o nosso primeiro grande desafio é resgatar nesse aluno o interesse e gosto pelos estudos. (Eixo 3, Turma I, MG)*

*Na socioeducação, lidamos com a negação diária dos alunos com o ato de estudar, pois se consideram indignos de ocupar esse espaço, verbalizando que não gostam, que são 'burros', que a escola nunca serviu e não seria agora que serviria para algo. Entretanto, com o processo de diálogo, zelo e empenho para que eles ocupem o seu lugar de estudante, observamos a surpresa*



*nos seus olhos, ao serem reconhecidos e se reconhecerem como importantes agentes sociais de transformação de si mesmo e do seu mundo. (...) Travamos uma batalha diária para vencer a negação imposta e largamente reproduzida nas manchetes sensacionalistas que profetizam a falência da educação pública, lutamos para construir ações educativas afirmativas que reconheçam o verdadeiro sentido do TUDO para nossa juventude, esteja ela encarcerada ou não. (Eixo 5, Turma 7, Mista)*

Esses adolescentes, quando retornam para a escola, por força da determinação judicial, pouco percebem o desenvolvimento que poderá ser desencadeado a partir da aprendizagem dos conhecimentos científicos (Duarte & Souza, 2014). Frequentar a escola é visto apenas como mais uma das obrigações que precisam cumprir para concluir sua medida socioeducativa, o que por sua vez configura-se como mais um desafio aos professores: mediar outros sentidos para a aprendizagem e para os estudos.

*Para muitos dos nossos alunos, a escola é uma extensão da medida socioeducativa e frequentá-la é obrigação, já que não conseguem visualizá-la como uma ponte para o futuro, como um espaço de diálogo, de trocas (Eixo 6, Turma 11, Mista)*

*[...] devido a situação de que eles se sentem “obrigados” a frequentar a escola, os mesmos relatam que só participam das aulas para ganhar benefícios e que quando saírem não têm interesse para dar sequência aos estudos. É uma situação muito difícil. (Eixo 5, Turma 16, Mista)*

*O nosso aluno chega cheio de significados de uma educação que não conseguiu atrair-lo. Quem trabalha nas medidas escuta todo dia, “Eu não estudo na pista não vou estudar aqui”, aí temos que todo dia ressignificar a nossa fala em sala de aula para fazer com que a nossa aula possa atrair a curiosidade e o interesse do nosso aluno. (Eixo 3, Turma N, RJ)*



Buscando apoiar a (re)construção de um projeto de vida, o processo de reaproximação com a escola requer que sejam criadas situações que permitam ao adolescente aprender e reaprender, mobilizar seus interesses, explorar suas possibilidades, expressar suas potencialidades. “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” (Duarte & Souza, 2014, p. 69). Nessa direção os professores-curvistas relataram:

*O nosso trabalho vai muito além da antiga lousa e do giz “sala de aula”, temos que buscar um aprendizado dinâmico, que proponha despertar no aluno o interesse para discussão, debate, para sua interação com o tema proposto, promovendo assim uma aprendizagem contextualizada e significativa. (Eixo 3, Turma S, SP)*

*Há casos em que os alunos não se identificam com conteúdos ou, simplesmente, não conseguem estabelecer uma relação entre os saberes escolares e as práticas diárias. Em minha trajetória docente, verifiquei que esse fato ocorre tanto no socioeducativo como no ensino regular. A escola precisa significar para o aluno. No caso do sistema, essa escola precisaria “re-significar” (ou ressignificar) já que muitas vezes, o direito à escolarização foi cerceado. Daí, pensando no papel do professor para tornar essa escola mais “interessante” para o aluno, nos caberia - como bem disse a professora - propor atividades que partissem da realidade dos adolescentes. (Eixo 5, Turma 16, Mista)*

Percebe-se que a forte e histórica tendência de atribuir a responsabilidade pelo não aprender ao próprio estudante mostra importantes sinais de transformação! Os professores do curso *Docência na Socioeducação* evidenciaram compreender que a atitude de desresponsabilização por parte dos profissionais é



incompatível com o aprendizado efetivo, o exercício político, com a justiça social, enfim, com a prática docente na socioeducação.

*De fato, nossa profissão é desafiadora e instigante, assim como o processo de aprendizagem também é para o educando. Mesmo em cenários adversos e situações não tão propícias é necessário nos reinventarmos e acreditarmos que é possível realizar aquilo que almejamos. Se nós professores conseguirmos despertar nos educandos a confiança em suas habilidades e a segurança para realizarem aquilo que buscam, mudaremos e melhoraremos sensivelmente as relações de ensino e aprendizagem na escola. (Eixo 7, Turma 14, Mista)*

*Provocar o aluno é papel do professor enquanto mediador de aprendizagens... mas para que isso acontece é necessário trazer esse aluno para perto do conhecimento que queremos que ele obtenha e para isso é necessário aguçar sua curiosidade e fazer com que o conteúdo a ser ensinado lhe desperte interesse. [...] isso para mim é gratificante, saber que você provocou a curiosidade a ponto deles quererem saber mais sobre o assunto. (Eixo 3, Turma I, MG)*

Apesar do cenário bastante complexo e também desafiador que é a escolarização na socioeducação, os professores-cursistas vão apontando possibilidades de superação das adversidades, por meio do papel de cada um como atores de transformação!

## Funcionamento da educação escolar no sistema socioeducativo

A realidade escolar no âmbito do Sistema Socioeducativo adquire diferentes “matizes” em razão das próprias características do sistema e dos tipos de medida executadas. Em linhas gerais, sabemos que o ECA e o SINASE estabeleceram dois tipos de medidas: as de meio aberto, quando são executadas com os adolescentes em liberdade, e as de meio fechado, ou mais especificamente as restritivas e privativas de liberdade, quando executadas junto a adolescentes



que estão sob a tutela do estado em instituições de semiliberdade ou de internação, respectivamente. Além disso, a articulação entre o Sistema Socioeducativo e o Sistema Educacional vai tendo diferentes formatos nos estados e municípios, com desdobramentos e implicações importantes sobre o modo como a educação escolar se estrutura e funciona no Brasil.

A esse respeito a Nota Técnica MEC/SECADI nº 38/2013 (MEC, 2013) já havia apontado algumas fragilidades no funcionamento da educação escolar no contexto socioeducativo, entre elas evidenciou: ausência de proposta metodológica específica; implementação de classes multisseriadas sem diagnóstico inicial; aplicação da modalidade EJA para adolescentes; subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação; inadequação dos espaços escolares nas unidades de internação; dificuldades de interlocução entre sistemas de ensino e órgãos gestores do SINASE; dificuldades de matrícula a qualquer tempo; recusa por parte das escolas de matrícula para adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto. O que se observou a partir das falas dos professores do curso *Docência na Socioeducação* é que essas fragilidades são vividas por eles de forma frequente, intensa e, muitas vezes, sob forte angústia.

---

### ***(i) Desafios da valorização da dimensão escolar na socioeducação***

---

Os professores mostraram que existem diferenças e semelhanças na educação escolar ofertada aos adolescentes em medida socioeducativa em diferentes estados do Brasil. Os debates nos fóruns deram visibilidade para a precariedade da educação ofertada na socioeducação, onde o adolescente, por vezes, é excluído de políticas públicas educacionais disponíveis para os demais adolescentes das escolas públicas. Apontaram a falta de recursos pedagógicos e a dificuldade para se implementar o currículo da educação básica, particularmente nas escolas inseridas nas unidades de internação. Os professores trouxeram para a discussão a situação da escolarização nas diferentes medidas.

*A escola é vista como parte da medida, mas de uma maneira secundária. (Eixo 3, Turma I, MG)*



*De fato, a escola deveria ser prioridade dentro do processo de ressocializar... Infelizmente, na realidade, estamos muito longe do esperado ou do adequado. A inversão de valores, de importâncias, é algo muito comum em nossa sociedade, e em se tratando da socioeducação, o que se percebe é um “quase descaso”, uma vez que as políticas públicas vigentes em pouco, ou quase nada, atendem as demandas do público jovem em conflito com a lei. (Eixo 7, Turma 9, Mista)*

A garantia de matrícula no sistema educacional, um direito fundamental, aflige os professores.

*Isso tudo sem contar o fato de muitas escolas “recusarem” nossos alunos. Em [cidade] temos muitos relatos de adolescentes que dizem ter procurado uma escola regular para se matricularem após passagem pelo sistema e não serem aceitos. (Eixo 5, Turma 16, Mista)*

*o que pesa realmente na volta desses adolescentes para a escola, depois de cometer um ato infracional, é o preconceito que sofrem. Os adolescentes que cumprem a medida em liberdade são mal vistos na comunidade onde vive, a escola sabe que seus ex-alunos participaram de algum delito e criam mecanismos para barrar a volta desses adolescentes. São raros os gestores que aceitam a matrícula depois que sabem quem são - violando o direito inalienável da educação a estes adolescentes. (Eixo 6, Turma 11, Mista)*

As políticas públicas educacionais por vezes não alcançam a realidade socioeducativa. Por exemplo, os professores chamam atenção para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que dispõe sobre o apoio especializado para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além do próprio SINASE, que ao tratar da atenção integral à saúde do adolescente, também estabelece a atenção aos adolescentes com deficiência. Contudo, esse direito



pouco se faz presente para os adolescentes em medida socioeducativa que têm comprovada necessidade de acompanhamento diferenciado.

*Temos alunos com doenças psiquiátricas e ou portadores de deficiência física e mental, nem por isso temos apoio de professor especializado na área, como prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. É direito do aluno assim como direito do professor evitar constrangimento desnecessário. (Eixo 3, Turma I, MG)*

As dificuldades perpassam também a falta de professores com formação e atuação específica, para atender as necessidades educacionais dos adolescentes em medida socioeducativa, como é o caso daqueles jovens que ainda não estão alfabetizados.

*Muitas vezes os alunos estão teoricamente na 6ª série, mas não sabem ler, e a escola não disponibiliza professor alfabetizador para todos os analfabetos, só para alguns do alojamento. Nunca consigo saber o porquê. Apesar de já ter perguntado várias vezes. (Eixo 7, Turma 8, Mista)*

---

### **(ii) A organização curricular**

---

Sobre a temática do currículo, os professores-cursistas disseram que é recente a discussão sobre a escolarização no âmbito da socioeducação e que ainda existem muitas divergências. Eles confirmaram o movimento nacional, iniciado em novembro de 2013, em que pela primeira vez o Ministério da Educação organizou um seminário sobre o papel da educação no sistema socioeducativo. Essa temática passou a ser debatida de forma mais concreta após a instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), por meio da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Inclusive, a partir das recomendações advindas do Seminário nacional desencadeou-se o processo de elaboração das Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, que se encontram no Parecer CNE/CEB nº 8/2015, homologado pelo Ministro da Educação no ano de 2016, e na Resolução CNE/CEB nº 3/2016 que definiu tais diretrizes.



Além das diretrizes que orientam a definição e a organização curricular no cotidiano escolar, há também liberdade de organização que possibilita adequações à realidade do público escolar e da realidade social (MEC, 2007). Isso se encontra previsto na LDB 9.394/96 que estabelece:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Nessa perspectiva, o currículo das escolas que trabalham com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa pode ser diferenciado, porém, isso de certa forma tem ficado a cargo de cada docente.

*O nível do currículo, por exemplo, a SEEduc nunca tinha pensado numa matriz curricular específica para o âmbito prisional ou socioeducacional. Agora, foi criada uma que será experimentada ao longo de 2015. Então, até o presente momento, sempre tive que planejar minhas aulas adaptando os conteúdos para aquela realidade [...] E confesso a vocês que o que se oferecesse, lá dentro, ainda é muito pouco, embora nos esforcemos demais para maximizá-lo. (Eixo 7, Turma 14, Mista)*

Assim, colocar o currículo em ação, alcançar os objetivos propostos, trabalhar conteúdos relevantes com qualidade, não é uma tarefa fácil para os docentes que atuam junto ao sistema socioeducativo, especialmente nas escolas situadas nas unidades de internação que, sem nenhuma dúvida, têm uma estrutura e organização distintas das escolas da comunidade:

*Em nossa escola há quatro setores... resumindo quatro turmas para se trabalhar com o ensino médio. [nome] Setor de medida provisória, até vir a medida e sentença, setor mais complicado para se trabalhar, pois a rotatividade dos jovens é muito grande, pois sempre estão sendo transferidos para outros setores em*



*tempos de no máximo três meses, jovens que estão fora da instituição escolar a meses ou anos. [nome] Setor onde os jovens já estão no final de suas medidas e de ICPAE, rotatividade também grande. [nomes] Setores em que o trabalho já se pode realizar com mais planejamento e continuidade. Sempre tento fazer revisões para o setor [nome], por sua instabilidade discente e para que os jovens possam dar continuidade e acompanhar os conteúdos na mudança de setor. (Eixo 6, Turma 12, Mista)*

O relato acima é um, entre tantos, que ilustram o quão complexo é a dinâmica de uma escola que se organiza em torno das especificidades das medidas socioeducativas, no caso, a internação provisória e a internação estrita. A rotatividade dos alunos na medida cautelar de internação provisória, que pode durar até 45 dias, desafia a forma de trabalhar, os tempos e os espaços escolares. Os professores que trabalham nessa medida descrevem a realidade das unidades provisórias e como têm conseguido organizar o processo pedagógico, sem perder de perspectiva o foco na aprendizagem:

*Desde 2001 quando entrei, até esse ano a escola passou por várias experiências pedagógicas. Por ser uma unidade provisória sempre nos preocupamos em “ressignificar” a escola para esse nosso aluno que, na sua maioria está fora dos bancos escolares. Trabalhamos por eixo temático e tendo o cuidado de atender alguns conteúdos trabalhados no currículo mínimo e temas transversais como Sexualidade, Meio ambiente entre outros. Desenvolvemos pequenos projetos durante o ano e um dos quais faço parte é a Biblioteca Itinerante. (Eixo 5, Turma 21, Mista)*

*Na [nome] que trabalho estamos desenvolvendo atividades com adolescentes em internação provisória com um projeto muito legal. [...] fazemos um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, pautado nos eixos do SINASE, com turmas mistas, sem levar em consideração os níveis de ensino (Anos Iniciais, Anos Finais etc.). A terminalidade das atividades tem que ser diária e a produção*



*das adolescentes são feitas de acordo com a escolarização, direcionado por professores das diversas áreas do conhecimento.*  
(Eixo 6, Turma 16, Mista)

A complexidade do funcionamento da escola inserida dentro de uma unidade de internação precisa ser amplamente considerada; não se trata de um pequeno detalhe, mas de um aspecto estruturante da rotina e dinâmica de funcionamento da escola. Para atender a singularidade desses tempos, o trabalho por projetos pautados na perspectiva da Educação em Direitos Humanos (CNE, 2012) é apontado como uma importante possibilidade no processo de escolarização:

*O que percebo que não resta dúvida que a abordagem educativa na unidade socioeducativa deva ser diferenciada, temos que propor projetos que possam trazer a realidade do aprender a apreender diferenciado, tendo uma visão dialogada com os Direitos Humanos, Constituição Brasileira e ECA.* (Eixo 7, Turma 8, Mista)

*Como é uma unidade de internação provisória, o grupo decidiu trabalhar por meio de projetos, que percorrem quatro eixos básicos, os quais trabalham atividades lúdicas nas áreas de Identidade, Comunicação, Valores e A Arte de Conviver. Como o tempo em que os meninos passam na nossa unidade é muito breve, a ideia é que toda e cada atividade desenvolvida pelos professores tenha início, meio e fim nelas mesmas, naquele dia, pra que faça sentido e tenha significado àqueles que dela participarem, sem que seja preciso dar alguma continuidade, uma vez que não se sabe se o adolescente que participou da atividade X, terá a chance de participar da Y, já que poderá ter recebido a decisão judicial sobre o seu caso. São, portanto, no geral, atividades lúdicas, divertidas, leves, que lhes despertem a curiosidade e, principalmente, que lhes promova protagonistas das ações desenvolvidas pela escola.* (Eixo 5, Turma 3, Mista)



Ainda quanto à diferença entre o tempo da medida e o tempo escolar, há que se registrar que é relevante que a organização do tempo escolar seja discutida por todos, no momento da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, e ainda, que essa discussão se faça presente nesse documento para orientar o trabalho em sala de aula, como bem compreendem os docentes:

*Penso que as questões como por exemplo, o tempo e espaço escolar, podem estar bem orientadas também num PPP, pois estamos convivendo com diversas estruturas que variam de unidade para unidade. (Eixo 6, Turma 12, Mista)*

---

### **(iii) O papel do Projeto Político Pedagógico**

---

Uma formação integrada e coerente do adolescente é o princípio básico que referencia a proposta político-pedagógica. Quando o PPP é construído de forma democrática, com a participação da comunidade escolar e legitimado por todos esses atores, impacta positivamente no atendimento aos estudantes e confere autonomia à escola (Veiga, 2004). Sobre o processo de construção coletiva desse instrumento, os professores-cursistas disseram:

*percebo a necessidade de sempre (re)avaliarmos, coletivamente, o PPP a fim de constatar os avanços e desvios no planejamento e nas práticas pedagógicas na concepção educativa escolhida em prol da ressignificação para ser trabalhado autoestima, valorização de Identidade e Diversidade Cultural desses jovens em medidas socioeducativas. (Eixo 7, Turma 14, Mista)*

*uma ferramenta essencial para que essas inserções aconteçam, uma vez que, o docente irá potencializar o seu papel frente ao socioeducando é o Projeto Político Pedagógico - PPP, uma vez construído e colocado em prática, suas ações irão se concretizando, como também a efetivação de novas demandas. Uma delas é a apropriação do conhecimento científico, que somado aos outros saberes promovem a mudança da realidade no qual estão inseridos. (Eixo 7, Turma 8, Mista)*



Apesar da importância do PPP, os professores também relataram que esse instrumento ainda não está presente em todas as escolas das unidades e que existem Projetos que não foram elaborados pela comunidade escolar socioeducativa:

*referente ao PPP, nesses 5 anos de docência não vi uma participação efetiva por parte de professores, gestão e comunidade escolar, o que presenciei foi ler um texto bem elaborado, mas que foge da realidade escolar. (Eixo 6, Turma 8, Mista)*

*Infelizmente, essa mesma unidade não conseguiu construir um PPP conjunto com a escola, o que também acarreta em prejuízos grandiosos no desenvolvimento da proposta pedagógica. (Eixo 6, Turma 9, Mista)*

Ainda em relação aos projetos políticos pedagógicos, os professores participantes do curso *Docência na Socioeducação*, conscientes de que a socioeducação é uma política que requer articulação intersetorial e o efetivo trabalho em rede, compreendem que o PPP é o melhor instrumento de garantia de um trabalho intersetorial fortalecido.

*Ora, se não temos um documento norteador das ações, dos trabalhos, com objetivos claros e específicos, é aceitável que os diferentes setores inseridos no processo de ressocialização não compreendam qual a proposta da escola. Talvez até desconheçam o real significado da palavra ressocializar. E mais uma vez a escola está "brigando" pelo seu espaço, pela sua valorização. Ainda é visível, pelo menos onde trabalho, que a escola, o trabalho pedagógico que deveria ser prioridade numa Unidade de ressocialização, ainda é colocada em segundo plano. (Eixo 6, Turma 9, Mista)*

*Quando todos enxergam a importância do Projeto Político Pedagógico e sua articulação com o planejamento, fica claro que ele é o melhor instrumento de garantia de um trabalho em rede. O*



*PPP define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvida sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades dos alunos, promovendo práticas pedagógicas criativas, inovadoras e libertadoras. Portanto construir o projeto político-pedagógico significa enfrentar o desafio da transformação global da escola, tanto na dimensão pedagógica, administrativa, como na sua dimensão política. (Eixo 7, Turma 14, Mista)*

Ao sistematizar o papel específico da escola no contexto da medida socioeducativa, bem como seus objetivos, organização e estratégias próprias de trabalho, o PPP se transforma em um instrumento que orienta a todos que trabalham na socioeducação e dá mais consistência ao trabalho em rede, uma vez que ficam garantidas as especificidades de cada política que integra a rede de proteção e garantia de direitos.

---

#### ***(iv) A relação entre a segurança e a pedagogia***

---

Como sabemos, existe uma diferença substancial entre as medidas socioeducativas de meio aberto e as de meio fechado no que se refere à liberdade do adolescente. Quando o jovem é submetido à medida que envolve privação de liberdade, sobretudo na internação, seu direito de ir e vir fica restringido e o papel da Segurança e do Estado na execução da medida se evidencia muito mais (Souza, 2014). Tal evidencia decorre do fato de que é dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de segurança protetiva. Contudo, na vivência dos professores participantes do curso *Docência na Socioeducação* a relação com a dimensão da segurança demonstra sinais de tensão:

*O que presencio em minha unidade é a sobreposição das questões de segurança à todos os outros setores, o que torna o funcionamento da escola e da proposta pedagógica um tanto prejudicada. Vivenciamos também os excessos por parte dos “agentes*



*educadores”, que ainda acreditam em “berros”, empurrões e “safanões”. (Eixo 6, Turma 9, Mista)*

*Muitas tem sido nossas inquietações a esse respeito (ministrar atividades em sala de aula com o cadeado trancado). Acredito que socioeducação deve ser desenvolvida sobretudo a partir de uma relação de confiança - cultivada por educadores, socioeducadores, funcionários e outros envolvidos. Não posso entender que atitudes impositivas possam atingir os objetivos a que pretendemos. (Eixo 6, Turma 9, Mista)*

É justamente em virtude dessa relação tensionada que emerge a necessidade de diálogo entre o tema da segurança e o da educação no contexto socioeducativo, pois esse é um dos aspectos mais marcantes que diferenciam, ou pelo menos deveriam diferenciar, a medida socioeducativa da prisional. “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” (Souza, 2014, p. 12).

*Na verdade as atividades escolares esbarram constantemente nas questões de segurança, no ambiente socioeducativo. A autonomia, tanto docente como discente sofre interferência negativa na aquisição do conhecimento porque os quesitos de segurança são imperativos, já os educacionais, secundários. Muitas vezes somos impedidos de inovar e ressignificar objetos do conhecimento por pessoas que desconhecem os procedimentos técnicos e pedagógicos envolvidos. Aqueles que são responsáveis pela segurança muitas vezes não tem formação pedagógica desconhecendo as necessidades da “labuta” docente e suas minúcias, nem por isso deixam de intervir, mesmo sem o conhecimento adequado. A impressão que fica é que a escola neste ambiente existe unicamente para cumprir a legislação vigente, e que os professores, assim como os alunos estão com parte de seus*



*direitos suspensos e a voz é sempre passiva. Devemos repensar o espaço da escola nesta realidade, que deve ser autônomo e democrático, descentralizado e participativo para que o conhecimento flua sem interferências. (Eixo 3, Turma I, MG)*

A relação entre práticas educativas e segurança se apresentam de diferentes maneiras no cotidiano socioeducativo, sendo uma delas a censura quanto ao uso de determinados materiais escolares que são considerados perigosos ou até mesmo recorrer ao uso de cadeados para manter alunos e professores ‘em segurança’ no espaço da sala de aula. Os professores-cursistas ainda alertaram que na medida socioeducativa de internação há uma convivência desarmoniosa entre a perspectiva sancionatória e a pedagógica, de modo que a escola não é prioridade.

*Tudo fica impossível, em nome da segurança, em um ambiente em que adolescentes são vistos como perigosos. Nada que se diferencie de quadro, pincel e, às vezes do uso de recursos audiovisuais pode ser disponibilizado no ambiente da sala de aula para tal público. Então fica a pergunta: O que fazer como o processo de ensino-aprendizagem de Ciências???? (Eixo 3, Turma C, DF)*

*O máximo que pode-se fazer como exemplo: No ensino da geometria, construir formas volumétricas com papel, mas o agravante é a tesourinha (vista como risco pela segurança) então o processo capenga, porque o correto seria os alunos produzirem o objeto em sua totalidade. Realmente, somos desprovidos de autonomia docente neste ambiente, e assim a inovação agoniza. (Eixo 3, Turma I, MG)*

Além disso, soma-se o fato de que o processo de ensino aprendizagem nas escolas das unidades da medida de internação muitas vezes fica comprometido, pela falta de espaço físico adequado, de recursos e de profissionais da socioeducação.

*As dificuldades estão aí e apresentam-se das mais variadas formas, como falta de materiais específicos, impossibilidade de reunir a to-*



*talidade de alunos necessários em decorrência de brigas e/ou desentendimento entre os mesmos [...] falta de socioeducadores para garantirem a segurança da atividade a ser realizada, muitas vezes falta espaço físico e outras mais, que podem exigir do professor um “plano B” para a atividade planejada. (Eixo 3, Turma M, PA)*

*Na maioria das vezes nos deparamos com falta de recursos tais como laboratório de informática, bibliotecas, livros didáticos. Nós, professoras, nos desdobramos para suprir as defasagens e despertar o interesse dos alunos. (Eixo 3, Turma R, RS)*

*Para que o professor elabore novos significados ao objeto do conhecimento é necessário inovar. Infelizmente o arquétipo escolar atual, principalmente no socioeducativo é desprovido de recursos. [...] Todos os procedimentos internos em ambiente de restrição de liberdade, ambiente de segurança; a voz do professor desaparece diante da negativa, seja em movimentação ou material empregado em sala. Na maioria das vezes nada se pode. Não temos disponíveis aqui sala de jogos matemáticos, laboratório de informática, sala de multimeios, enfim, ficamos mais de um mês sem borracha em aula de matemática... Imaginem... Na verdade não temos nem uma boa biblioteca, para dizer a verdade a maioria dos livros são rejeitos de outras escolas e em sua maioria desatualizados. (Eixo 3, Turma I, MG)*

Diante das inquietações e angústias vivenciadas e relatadas pelos professores-cursistas, urge reflexão e ação por parte dos gestores das políticas públicas para garantir o direito à educação de qualidade, visto que o acesso e permanência à educação promove outros direitos como à segurança alimentar, à cultura, ao esporte, ao lazer e outros. “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” (Yannoulas, 2014, p. 37).



## Organização do trabalho pedagógico

Os professores-cursistas trouxeram elementos importantes sobre a organização do trabalho pedagógico, contemplando trocas e circulação de ideias sobre o cotidiano de planejamento docente, a escola enquanto lugar privilegiado para que os adolescentes tenham acesso aos conhecimentos científicos e a importância de se recorrer a estratégias e opções metodológicas que coloquem o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, inclusive por meio de atividades lúdicas.

### ***(i) O planejamento pedagógico e a ação coletiva***

É por meio do planejamento coletivo e o desenvolvimento de ações, programas e projetos específicos que se consegue alcançar as finalidades de uma proposta pedagógica. A construção de percursos pedagógicos de sucesso que impactem verdadeiramente os projetos de vida dos adolescentes é um processo marcado por muita intencionalidade (Mendes, 2014). Nessa direção, os professores-cursistas destacaram o papel da intencionalidade no processo de planejamento:

*Sabemos que a escola é um ambiente promovedor de aprendizagens, por isso suas ações podem estar impregnadas de intencionalidades, estas que irão nortear o que se espera do processo educativo. Esse espaço educativo é complexo e carregado de paradoxos que exige que façamos uma reflexão mais apurada de nossas atitudes e do que idealizamos para os nossos educandos. Como nosso texto de apoio traz, nosso ato de planejar constitui-se em um desafio, pois devemos estar atentos para o direcionamento do que foi planejado. As práticas descontextualizadas e que não consideram a realidade da sua clientela, é fadada a ineficácia e o discente será o maior prejudicado por estar mediante a uma situação de aprendizagem que não desperte seu interesse. (Eixo 7, Turma 12, Mista)*



*Quando paramos para desenvolver uma situação de aprendizagem devemos pensar no para quem? Como? E Quando? Coloco isso, pois ao idealizarmos nosso planejamento, ele vai estar voltado para o discente, e na existência da intencionalidade devemos buscar trazer o aluno para perto, ou seja, estimulá-lo na participação da construção do conhecimento, que deve estar contextualizado com sua vivência cotidiana. (Eixo 7, Turma 12, Mista)*

Ainda no âmbito do trabalho coletivo, os professores ressaltaram a necessidade imperiosa de se trabalhar em rede, conforme é preconizado pelo SINASE e Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes. O desenvolvimento das atividades educacionais na socioeducação requer práticas profissionais coadunadas aos princípios do ECA, isso indica que as responsabilidades deverão ser partilhadas, descentralizadas e numa perspectiva de rede. Ao trazer as dificuldades do trabalho como docente do sistema socioeducativo, os professores-cursistas mostraram que ainda há um longo caminho a percorrer, mas o importante é que a caminhada já iniciou.

Defendendo que a escola faz parte do Sistema de Garantia de Direitos, portanto, não é uma instituição total (Goffman, 1974) e nem tem condições de resolver sozinha as complexas situações da socioeducação, os cursistas teceram críticas e apresentaram como a rede vem sendo construída em seus espaços de trabalho:

*A rede de apoio necessária ao acompanhamento de jovens é ineficiente, pois não há uma articulação efetiva entre escola e demais órgãos que ofereçam esse tipo de suporte. A escola sozinha não é capaz de resolver tudo, É preciso mais. (Eixo 5, Turma 9, Mista)*

É um trabalho extremamente cansativo, pois grande parte desses adolescentes vive na periferia e as suas referências de vida são os traficantes. O tráfico exerce um fascínio porque traz com ele o poder, dinheiro e a visibilidade que eles não têm no asfalto. Para que possamos ganhar essa «guerra» desigual faz-



se necessário um trabalho em rede que *agregue diversos profissionais e políticas públicas voltadas para atender esses adolescentes. Há um grande abismo entre a legislação existente e a prática nas unidades socioeducativas. Ainda precisamos debater e discutir essa legislação que é super recente.* (Eixo 5, Turma 21, Mista)

A escola é uma instituição de cooperação e parceria na garantia dos direitos aos adolescentes, mas para que o trabalho se efetive todos os atores do SGD precisam compreender e fortalecer a rede. A efetivação de redes internas e externas são importantes para que os socioeducandos tenham acesso e permanência nas escolas.

---

### ***(ii) Aprendizado dos conhecimentos científicos***

---

A escola é um lugar privilegiado para que os adolescentes tenham acesso à sistematização da cultura e dos conceitos científicos, tão importantes para se compreender o mundo. A articulação entre as experiências individuais e as experiências partilhadas pela cultura permeiam o espaço escolar. “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!” (Mendes, 2014, p. 22). Nessa direção, apesar das adversidades que caracterizam o contexto socioeducativo e dos inúmeros desafios enfrentados cotidianamente, os professores do curso *Docência na Socioeducação* reconhecem a importância diferenciada que a apropriação dos conhecimentos científicos representa na vida dos adolescentes, em seu desenvolvimento.

*Percebo então que não devo omitir nenhum dos conteúdos do meu planejamento, embora estes conteúdos não condizem com a realidade das meninas, isto não quer dizer que devo omiti-los, pois estaria negando a elas conhecer outras possibilidades e reforço fazendo com que entendam que tal conteúdo está relacionado a nossa região e busco uma aproximação sociocultural de suas realidades.* (Eixo 3, Turma M, PA)



Por meio da apropriação e significação dos conhecimentos científicos trabalhados na escola vislumbra-se o desenvolvimento do próprio aluno, o qual é oportunizado pelas múltiplas experiências de aprendizagem. Essa é a especificidade da aprendizagem que ocorre na escola! Os professores-cursistas mostraram que partilham desses pensamentos e trouxeram exemplos de como o conhecimento científico é trabalhado em suas aulas:

*Ao pesquisar, observar, discutir sobre a obra de arte, o aluno poderá estabelecer relações cada vez mais amplas, construir textos melhores, expressar com clareza, enfrentar e resolver os problemas, poder criar também condições para uma qualidade de vida melhor. Além de possibilitar uma compreensão mais significativa da realidade e das questões históricas, políticas, econômicas, religiosas e sociais. (Eixo 3, Turma I, MG)*

*Enquanto professora de Língua Portuguesa, oportunamente quero acrescentar sobre a importância que o uso de imagens tem ocupado no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula não só como recurso ou apoio didático, mas como uma das linguagens envolvidas no desenvolvimento da postura e reflexão crítica a que queremos levar nossos alunos. (Eixo 3, Turma I, MG)*

Uma das principais vias para a mudança de atitudes, tão esperada na socioeducação é construída a partir do conhecimento de cada adolescente sobre si e sobre o mundo, bem como da apropriação dos conceitos científicos (Mendes, 2014).

*Ministro a disciplina de Filosofia. Partir do significado de um conceito, por exemplo o que é liberdade para o aluno. Este conceito abre um leque de possibilidades, pois cada um carrega um significado próprio para o conceito, principalmente os alunos em regime socioeducação é diametralmente diferente dos alunos “livres” que adotam para este conceito um outro valor. Daí parte-se para se pensar se só existe uma forma de se pensar a Liberdade, como sustentar um outro pensamento de liberdade, como*



*na História os homens pensaram a Liberdade. Nesse momento o conceito vai passando por um ressignificar constante, sendo construído, desconstruído e reconstruído de várias formas, sempre levando ao aluno um número maior de informação (texto escrito, excertos, vídeos, quadrinhos, ilustrações etc.), para ele começar a construir o seu próprio modelo de Liberdade. Sei que o meu aluno não sairá da escola filósofo, mas sem sombra de dúvidas essa aula será uma das poucas oportunidades que ele terá na vida para pensar o sentido da liberdade com um pouco mais de rigor. O aluno evolui pois se apropria de mecanismos de pensamento que são válidos para sustentar o seu pensamento. (Eixo 3, Turma S, SP)*

Importante destacar que a prática escolar, inclusive e especialmente quando inserida no contexto socioeducativo, pode e deve se vincular à prática social. Os conhecimentos a serem trabalhados devem considerar as experiências e os saberes cotidianos dos adolescentes e ter como foco a transformação de suas realidades. A definição de objetivos adequados e coerentes deve partir do conhecimento que o adolescente tem.

*Na minha última aula em uma sala do 2º ano do ensino médio, estava trabalhando sobre estilos diferentes de músicas e um aluno citou o R&B, estilo esse que eu não conhecia, então pedi para que ele fosse a frente e explicasse para os demais alunos e inclusive pra mim sobre esse estilo, ele acabou dando uma aula, toda a sala participou, socializamos, conhecemos juntos outros estilos. Houve uma interação entre aluno/professor/aluno de forma compartilhada, foi uma aula diversificada, diferente que todos nós aprendemos. (Eixo 3, Turma S, SP)*

*Cabe ao professor ter sensibilidade e entender que tanto na socioeducação quanto no sistema prisional, nunca deve-se aplicar uma pedagogia que ignore e descarte as questões sociais que permeiam a vida deles, pois é a partir daí que se descobre a pedagogia adequada. (Eixo 3, Turma N, RJ)*



Ao articular saberes e experiências cotidianas com conhecimentos científicos, conferindo-lhes sentidos antes não imaginados, abrem-se novas possibilidades para transformação dos adolescentes, pois o conhecimento sobre o mundo lhes abre novas possibilidades de inserção social e de relação com a sociedade.

---

### ***(iii) Estratégias pedagógicas diferenciadas para a construção da cidadania juvenil***

---

A partir do entendimento que as estratégias e metodologias ativas impulsionam o aprendizado e o desenvolvimento dos adolescentes, o protagonismo deve ser um dos objetivos do trabalho da escola na socioeducação. “Sabemos que, quanto mais a sociedade fortalece o protagonismo dos adolescentes e jovens, na luta pelos seus interesses (...), mais ajudamos a construir e democratizar os direitos deste segmento” (Leal & Carmo, 2014, p. 181). Por meio do protagonismo, os adolescentes poderão entender a sua exclusão das políticas públicas e lutar pelos seus direitos. Dentro dessa proposta, os professores-cursistas apresentaram como eles trabalham para que o protagonismo seja vivenciado na sala de aula. Para tanto, defenderam a utilização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem:

*Sendo assim as metodologias ativas devem fazer parte contínua no desenvolvimento dos nossos trabalhos pedagógicos, pois estas serão ferramentas eficazes no êxito da prática educativa, uma vez que configuram-se como um instrumento dinâmico dentro do planejamento, por estar revestida de dinamicidade no que diz respeito a participação, reflexão e ação, tornando o ensino-aprendizagem algo mais prazeroso. Certamente as metodologias ativas trarão um estímulo maior ao discente, pois os levará a ter uma visão diferenciada de uma determinada situação trabalhada, principalmente se estiver atrelada a conhecimentos da sua vida cotidiana, promovendo assim uma reflexão crítica na construção de relações com o conteúdo trabalhado em sala de aula. (Eixo 7, Turma 12, Mista)*



Tendo claro que o planejamento não é uma atividade espontânea e sim uma atividade intencional na qual o professor toma uma série de decisões em prol do desenvolvimento dos adolescentes, uma importante decisão frequentemente apontada pelos professores do curso *Docência na Socioeducação* foi o investimento em ações voltadas à promoção da cidadania. Para tanto, diferentes situações de aprendizagem foram criadas envolvendo a participação dos estudantes.

*Inserimos também na rotina dos adolescentes, o Conselho de Classe Participativo. Esse momento é reservado para os adolescentes falarem e serem ouvidos pelo grupo de professores, técnicos da unidade (psicólogos, assistentes sociais e pedagogos da turma), no tocante ao funcionamento da escola. Neste momento deveriam ser tratados assuntos relacionados apenas a escola, mas como os jovens são pouco ouvidos e não tem o costume de falar, aproveitam dessa “deixa e colocam a boca no trombone”: falam desde a qualidade da alimentação até os maus tratos sofridos nas madrugadas. Inicialmente, esse momento causou muita inquietação em todos na Unidade, mas ainda sim seguimos com a proposta, pois esses momentos de ligeira democracia e garantia de direitos cabe a nós professores garantir. (Eixo 6, Turma 9, Mista)*

*Acredito que a escola tem um desafio para conseguir trabalhar essa questão de debater sobre os diferentes rumos que podemos ter em nosso país. E sim, embora as instituições de privação acharem ‘perigoso’ que os adolescentes discutam direitos e protagonismo por conta de “segurança” e “estabilidade da unidade”, é de fundamental importância que a escola e os professores, garantam o desenvolvimento crítico e da cidadania do ser humano. (Eixo 4, Turma R, RS)*

A formação para a cidadania, permeada pela aprendizagem de valores e atitudes que orientem a ação do estudante no seu cotidiano compõem, por-



tanto, os objetivos da ação pedagógica que transcorre no sistema socioeducativo. Outro aspecto valorizado e reiterado com frequência pelos professores foi a opção por metodologias de trabalho coletivo que oportunizem aos adolescentes ampliar suas perspectivas de mundo.

*Procuo trabalhar com as adversidades de cada aluno, busco sempre estratégias que possibilitem tarefas coletivas, com objetivos comuns que possam levar a manifestar a criatividade, a trocas, a críticas, a sugestões, a compartilhar experiências positivas. Esta participação ativa dos alunos faz com que eles experimentem papéis e ações que podem promover uma construção de conhecimentos compartilhada e coletiva. (Eixo 5, Turma 21, Mista)*

*o trabalho em equipe, a mudança de olhar pra situações antigas e principalmente a vontade de fazer diferente. Discutimos temas como justiça, trabalho, educação, saúde, cidadania, sexualidade ao mesmo tempo em que ensinamos os conteúdos, mostramos a importância do que ensinamos na vida cotidiana refletindo sobre valores e atitudes. Houve muito mais a participação dos alunos, interagiram nas atividades propostas e em vários momentos ouvir o desabafo de muitos. (Eixo 7, Turma 14, Mista)*

*Desenvolvo nas minhas práticas profissionais o Círculo de diálogo. Creio que é uma experiência que atende aos preceitos da socioeducação, pois democratiza as experiências pessoais, discutindo-as em relação ao tema gerador, socializa os conhecimentos, e compartilha a visão de mundo. (Eixo 6, Turma 11, Mista)*

Os professores compreendem sua responsabilidade pedagógica e cidadã em oportunizar, por meio das aprendizagens escolares, a ampliação da compreensão de mundo por parte dos adolescentes. Nessa direção, a convicção no potencial dos alunos e na capacidade de participarem ativamente das atividades de aprendizagem é propulsora do planejamento e da escolha por metodologias que colocam o aluno em situação ativa e protagonista.



E a docência no socioeducativo é ainda mais desafiadora, pois os próprios “socioeducandos” exigem estas competências do professor o tempo todo. *Cada dia o conteúdo tem que fazer com que o aluno, através do pensamento, saia daquelas grades e veja um mundo novo de possibilidades que o espera, basta que ele se reconheça como cidadão crítico, ético e reflexivo e neste ponto, nosso papel é de extrema importância.* (Eixo 2, Turma 1, MG)

*Temos também o esforço de vários profissionais que se enfrentam e buscam recursos pedagógicos e de garantia de direitos e conseguem suplantar esse padrão e criativamente criticam e analisam com seus alunos os verdadeiros motivos que os conduziram à situação de conflito com a lei. Traçam novos parâmetros de pensar a sociedade democrática e os desvinculam do seu próprio auto conceito de presidiário e foras da lei, primando para que ele seja julgado somente pelo poder judiciário.* (Eixo 5, Turma 8, Mista)

Destarte, investindo e comprometendo-se com a ação educativa transformadora, os professores do curso *Docência na Socioeducação* relataram situações em que há a proximidade educativa. O encontro professor e estudante acontece por meio do trabalho pedagógico desenvolvido, haja vista que os docentes o realizam a partir de forte intencionalidade com a aprendizagem e o desenvolvimento mais complexo de seus estudantes.

*Não há aprendizagem onde não existe prazer, por isso o lúdico torna-se imprescindível para que mesmo em situações de extrema fadiga o aluno não perca a motivação ou o interesse. Nas unidades de internação os momentos mais inesquecíveis são aqueles onde surge um sorriso e um abraço onde podemos mostrar que mesmo diante de tantas dificuldades ainda é possível sorrir e sonhar.* (Eixo 7, Turma 9, Mista)

*Trabalhar com esses jovens é sempre um recomeço uma conquista diária e uma inquietação constante de tentar de alguma*



*forma despertá-los para a importância de sonhar de acreditar que cada um tem um potencial que pode e deve ser trabalhado.*  
(Eixo 5, Turma 16, Mista)

E a exemplo dessas últimas falas, os docentes mostraram a confiança no papel transformador da escola, mesmo quando imersa em contextos de tantas contradições, impossibilidades e de privação de liberdade. Mostraram também a certeza do papel decisivo dos próprios docentes na construção de uma escola possível.

## Considerações Finais

Inspirados sobre quais são os aspectos que subjazem e permeiam a prática docente e o processo de escolarização na socioeducação, neste capítulo buscamos explorar ideias, reflexões e ações comprometidas com a promoção do processo de escolarização diante das especificidades da docência nesse contexto. A imersão na análise dos comentários feitos nos fóruns de discussão durante o curso *Docência na Socioeducação* mostraram que, mesmo diante de tantas adversidades, a educação escolar acontece de forma concreta e que é possível um encontro rico em aprendizagens.

Ao longo do curso, os docentes debateram nos fóruns pontos importantes para reflexão e ação dos próprios professores e, também, dos gestores de políticas públicas. Mostraram que, após 25 anos do ECA, ainda temos muito a aprimorar para atender ao previsto na legislação, no que se refere ao processo de escolarização dos adolescentes no contexto das medidas socioeducativas. Reafirmaram que a escola é fundamental para o processo de transformação da trajetória de vida do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, mas ainda não é tratada com prioridade. Trouxeram vários desafios a serem vencidos, como a necessidade de mudança de concepções, de estrutura e funcionamento das escolas.

Apresentaram também que as políticas públicas educacionais propostas para todos, muitas vezes não chegam até as escolas que funcionam dentro das Unidades de Internação; e ainda, que são negadas matrículas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de LA, PSC ou Semiliberdade



na rede regular de ensino. Isso comprova que o direito à educação, que não estava sendo efetivado para esse grupo de adolescentes antes do cumprimento da medida socioeducativa, continua enfrentando muitos empecilhos para ser garantido também durante a execução da medida.

Os docentes discorreram sobre a necessidade de garantir que a função da escola enquanto mediadora dos conhecimentos científicos seja efetivada e, defenderam que isso somente será construído por meio do planejamento intencional. Deram visibilidade ao fazer pedagógico da sala de aula, quando exemplificaram as atividades realizadas para o protagonismo juvenil, o trabalho coletivo, a participação, dentre outras; ou seja, atividades que têm por objetivo o desenvolvimento global dos adolescentes em medida socioeducativa.

Finalizando, as falas dos docentes mostraram que se o senso comum aponta para a conclusão de que estamos diante de uma questão sem solução, eles já superaram essa visão. No cotidiano do trabalho na socioeducação, não sem dificuldades e percalços, ações individuais e em rede estão sendo planejadas e executadas para que o direito do adolescente a uma educação pública de qualidade seja garantido.

## Referências Bibliográficas

- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (1996). *Lei Federal 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2012). *Lei Federal 12.594/2012*. Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: Presidência da República.
- CNE. (2012). Resolução nº 01/2012. Estabelece *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: CNE/CP.
- CNE. (2015). *Parecer CNE/CEB nº 08/2015*. Diretrizes Nacionais para a efetivação do direito à escolarização e educação profissional de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Brasília: CNE/CEB.
- CNE. (2016). *Resolução CNE/CEB 03/2016*. Define *Diretrizes Nacionais para a efetivação do direito à escolarização e educação profissional de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo*. Brasília: CNE/CEB.



- CNJ. (2012). *A execução das medidas socioeducativas de internação – programa justiça jovem*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça.
- CONANDA. (2006). *Resolução nº 109/2006*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília: CONANDA.
- Duarte, N. S. & Souza, C. R. F. (2014). A Prática Pedagógica e os Direitos Humanos: participação e corresponsabilidade na práxis docente. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 275-287). Brasília: Universidade de Brasília.
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- INEP. (2013). *Censo Escolar 2012*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.
- Leal, M. L. & Carmo, M. F. (2014). Os Direitos Humanos dos Adolescentes: os Tratados Internacionais e a Legislação Brasileira. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 181-194). Brasília: Universidade de Brasília.
- Lopes, R. B. (2013). *Rostos da Violência: percursos escolares de alunos reincidentes na prática de violência escolar*. Tese de Doutorado em Educação. Brasília: Universidade Católica de Brasília. Brasília.
- MEC. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica.
- MEC. (2013). *Nota Técnica nº 38 /2013 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC*. Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (Sinase). Brasília: MEC - SECADI.
- Medeiros, A. A. (2014). Organização do Trabalho Pedagógico. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 309-320). Brasília: Universidade de Brasília.
- Mendes, A. C. (2014). A escola e o trabalho em rede: construindo redes internas e explorando a rede de proteção social. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 293-308). Brasília: Universidade de Brasília.
- Souza, C. R. F. (2014). Os Desafios da Escola e de seus Profissionais Frente a Dupla Face das Medidas Socioeducativas. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 229-243). Brasília: Universidade de Brasília.



- Veiga, I. P. A. (2004). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Em I. P. A. Veiga (Org.), *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.
- Yannoulas, S. C. (2014). A Escola como Instrumento de promoção e Garantia de direitos. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 245-256). Brasília: Universidade de Brasília.





# Capítulo 6

## Refletindo sobre o Sucesso Escolar na Perspectiva dos Docentes da Socioeducação

*Natalia de Souza Duarte*

*Lígia Carvalho Libâneo*

Este é o último capítulo desse livro e é um capítulo de inspiração no qual estão reunidas reflexões de professores-cursistas que apresentam concepções de sucesso escolar e também práticas exitosas no ambiente escolar. Fundamentalmente, o texto irá abordar o sucesso escolar na socioeducação. Ao longo de todo o curso *Docência na Socioeducação*, os docentes foram provocados a pensar sobre a possibilidade de se promover transformação e emancipação de sujeitos em um espaço de repressão, como muitas vezes são as unidades de internação. Dessa forma, esse capítulo está orientado pela escolha e pelo compromisso de reconhecer, conhecer e refletir sobre as experiências de sucesso escolar na socioeducação.

Algumas questões nortearam a construção desse capítulo: (a) O que os professores entendem como o papel da escola na socioeducação? (b) Como os professores veem o seu papel na escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa? (c) Quais atores participam na produção do sucesso escolar? (d) Qual concepção de desenvolvimento humano é norteadora do trabalho dos professores? (e) Os professores acreditam que é possível promover sucesso escolar no sistema socioeducativo? (f) De que sucesso escolar fala-se para o sistema socioeducativo? As reflexões a partir dessas questões permitiram a análise e compreensão do sucesso escolar na socioeducação.

Os indicadores de sucesso presentes nas falas dos professores-cursistas nos fóruns anunciam, de forma promissora e comprometida, intencionalidades exitosas. Partindo-se disso, esse capítulo, acima de tudo, será marcado por um discurso que evidencia as potencialidades desses docentes que em meio a tantas dificuldades possibilitam diferenciadas vivências e oportunizam mu-



danças nas trajetórias infracionais quando assumem seu papel de mediadores intencionais de desenvolvimento.

É a partir desse olhar – o sucesso escolar na socioeducação – que ao longo desse capítulo se analisa o fracasso escolar apostado à educação pública brasileira; se compartilha os pressupostos teóricos do sucesso escolar; e apresentam-se os achados da pesquisa acerca do sucesso escolar na socioeducação, o qual, na visão dos professores, precisa considerar a realidade do aluno, trabalhar em rede, intencionar uma mediação docente consciente, formar para a cidadania, possibilitar transformações nas trajetórias de vida, propiciar participação e propor projetos de trabalho.

### **Sobre o fracasso escolar**

Para reconhecer e escrever sobre sucesso escolar é preciso situar, como contraponto dialético, o fracasso escolar. Mesmo cientes de que muito se fala sobre o tema e, que, paradoxalmente, quase não se reconhece o sucesso escolar nas escolas públicas brasileiras, para apresentar esta perspectiva de sucesso foi necessário revisitar a literatura sobre o fracasso escolar. Com esse objetivo, contraponto como procedimento rico na análise, adentra-se ao tema.

O fracasso escolar caracteriza-se por baixo rendimento escolar, pela defasagem idade/série e, em última instância, pela evasão escolar. Estudos permitem identificar uma forte conexão entre situação de pobreza, distorção idade/série, dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza (Henriques, 2000) e constituindo ciclos intergeracionais de fracasso escolar.

Em uma análise histórica, encontram-se teorias que imputaram o fracasso escolar à falta de habilidades e capacidades individuais, seja dos alunos, seja dos professores. Também é forte a tendência de interpretar o problema do fracasso escolar como fruto de impropriedades e inabilidades pessoais e gerenciais. Estudantes das escolas públicas oriundos das classes populares seguem sua história às voltas com o fracasso escolar. Para Esteban (2009), o fracasso na escola pública pode ser associado à origem de classe social. Estudantes “das escolas públicas oriundos das classes populares seguem sua história de pouco ou nenhum sucesso na escola e suas famílias parecem conformadas a experi-



mentar mais um fracasso. Esta é uma face do quadro, não a única” (Esteban, 2009, p. 123).

Também vai ao encontro dessa análise o estudo de Sucupira (2005), que explica como a saúde foi recorrentemente chamada para justificar a não aprendizagem dos alunos por meio de diagnósticos de “doenças” que naturalizam a não aprendizagem e o fracasso escolar. Dessa forma, retira-se da escola - e do professor - a necessidade de refletir sobre o seu funcionamento e sobre a necessidade de mudanças.

Um estudo brasileiro referencial sobre fracasso escolar é o de Patto (1990). A partir do materialismo histórico e com uma revisão crítica da literatura, a autora assinala as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira. O fracasso escolar tem raízes históricas determinadas pelo contexto socioeconômico e político, no qual preconceitos e estereótipos sociais são acionados na trajetória escolar individual. Segundo a autora, o discurso produzido pela psicologia justifica as dificuldades de aprendizagem com uma visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas. O fracasso escolar decorre da representação negativa da capacidade intelectual dos alunos e da consequente desvalorização social da população em situação de pobreza e evidencia um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos universais e democráticos com um discurso científico que naturaliza o fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo.

A escola tem por atribuição socializar o conhecimento historicamente construído, entretanto, no Brasil, não faltam evidências de que ela não tem conseguido cumprir esse papel para todos os estudantes. Seja nos estudos apresentados (dentre tantos outros), seja nas manchetes de jornais, seja nos resultados que os sistemas de avaliação de larga escala nacionais e internacionais publicam, todos (quase sem exceção) sentenciam que a educação brasileira é de péssima qualidade, com professores ruins e estudantes com pouca disciplina ou conhecimento... Será?

Uma educação de qualidade não é consenso. É um campo em disputa, com definições que se diferem não só no campo semântico-conceitual ou polisêmico, mas tributárias de distintas compreensões de humano, futuro, sociedade e de planos de ações institucionais. Educação integral, educação científica,



educação crítica, educação tradicional, educação libertária... Essas diferentes nomeações revelam essências pela maneira como se teoriza sobre a realidade. Múltiplas concepções definem serviços, sujeitos e situações e implicam, direta e indiretamente, nas formulações da política educacional voltadas para o enfrentamento dos problemas e desafios que escolhe, elenca e revela.

Do ponto de vista da socioeducação, política social definida pelo Sistema Nacional da Socioeducação (SINASE), a educação escolar precisa contar com uma organização do trabalho pedagógico comprometida com a reconstrução de trajetórias de vida de seus estudantes. Uma educação que permita e fomente práticas pedagógicas inovadoras, que reconheça e valorize a diversidade brasileira e que esteja comprometida com a ampliação de direitos. Mas isso requer romper com a visão meritocrática neoliberal que entende que os resultados escolares são frutos, quase que exclusivamente, do empenho e esforço individual dos estudantes ou de seus professores.

Não há consenso em como alcançar uma educação de qualidade. Se utilizarmos os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como critério de qualidade, teremos nas primeiras posições países com propostas educacionais antagônicas como China e Finlândia. A China é conhecida por sua dedicação e disciplina, condizente com sua cultura milenar e sistema de ensino. Descritores desse sistema informam que nunca é necessário pedir silêncio e atenção em uma sala de aula chinesa. A educação é integral, as disciplinas são numerosas, os estudantes dedicam de duas a três horas diárias de seu dia, para além das aulas, às tarefas escolares de casa<sup>1</sup>. A Finlândia, por sua vez, tem proposta diametralmente oposta. O currículo é flexível, as aulas têm 40 minutos, as escolas trabalham por engajamento dos estudantes em projetos e cuidam especialmente do bem-estar e felicidade dos estudantes e dos professores, além de valorizar sobremaneira os docentes e sua formação<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ver Naoe, A. (2012). O desenho educacional que move a inovação na China. *ComCiência*, 137, pp. 0-0. Disponível em <<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n137/n137a03.pdf>> Acesso em 26/10/2015.

<sup>2</sup> Ver Descamps, P. (2013). O modelo finlandês: unanimidade. Disponível em <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1386>> Acesso em 26/10/2015.



Almejando uma educação de qualidade, há tempos se propõe romper com algumas características do ensino brasileiro e articulá-lo com abordagens centradas nos estudantes, interdisciplinares, comprometidas com a ação dos estudantes sobre a realidade, por metodologias ativas, pela resolução de problemas, por projetos de trabalho, pelo reconhecimento que todo estudante é inteligente e capaz de aprender e pelo compromisso com a inclusão. Essas propostas não são recentes no cenário educacional brasileiro. Algumas foram inspiradas no ideário de Anísio Teixeira, outras perpassam, inclusive, orientações legais como Pareceres do Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas ainda não há reorientação das práticas escolares nem consenso sobre o que e como fazer. Por força de hábito, condições históricas e cultura escolar cristalizada, o ensino tem sido organizado fortemente por aulas expositivas e teóricas, horário parcial e fracionado, informações superficiais que pouco acrescentam às capacidades intelectuais dos estudantes.

A transposição didática do currículo relaciona-se à docência e às condições da docência. Entretanto, sem condições institucionais favoráveis ao exercício da docência, são poucos os avanços. Assim como se avançou pouco no reconhecimento de que o compromisso dos estudantes com o conhecimento pode e deve ser desenvolvido. Autodisciplina, cooperação, solidariedade, compromisso, reconhecimento e valorização de si e do outro são fundamentais para a aprendizagem e a constante ampliação das inteligências. O desafio atual é conseguir que a educação se constitua num ideário prioritário das escolas, famílias, comunidades e toda a sociedade para que se assuma o compromisso com cada criança e cada jovem brasileiro. Compromisso que também precisa ser expresso em um financiamento adequado da educação, na construção de condições objetivas para o Sistema Nacional de Educação, para a valorização e formação dos profissionais da educação e para a universalização de novas tecnologias em toda e cada escola brasileira.

Esses são requisitos para que as instituições escolares, especialmente as públicas, consigam reverter o quadro de fracasso escolar e fomentar mais fortemente experiências exitosas, sucesso escolar e ruptura com a cultura escolar conservadora e convencional que os tempos atuais e a complexidade de nossa sociedade exigem.



## A cultura do sucesso no cotidiano escolar

A terminologia sucesso escolar, assim como outras na área da educação e afins, é ampla e controversa por envolver embates políticos, teóricos, filosóficos e epistemológicos. Dada sua importância teórica e prática, a discussão do sucesso escolar exige diversas problematizações de modo a transcender a análise simplista de responsabilizações individuais dos êxitos ou fracassos nos processos educativos, tais como o bom aluno, a boa escola, o bom professor. O sucesso é um fenômeno complexo e multifacetado, constituído pela interação de diferentes aspectos: políticos, sociais, institucionais, relacionais e subjetivos (Almeida, 2007; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Lahire, 1997; Libâneo, 2011, 2015; Mendes, 2014b; Perrenoud, 2003). Tal como discutido na seção sobre fracasso escolar, há que se reconhecer a presença de interesses políticos, econômicos, ideológicos nas políticas educacionais e no cotidiano escolar.

Na investigação sobre o sucesso escolar, além da própria conceitualização, outro objeto de pesquisa é a busca por indicadores que possibilitam sua mensuração, quantificação. Embora na atualidade as notas sejam materialidades que orientam a trajetória escolar dos estudantes (progressão, retenção, exclusão), a forma como se chega a elas pode ser diferente entre estabelecimentos de ensino distintos ou entre turmas de mesmo ano (Perrenoud, 2003). Além disso, nem sempre as notas são fruto da avaliação de diversificados objetivos de aprendizagem, pois muitas vezes privilegiam-se aspectos do conteúdo formal em detrimento dos processos de pensamento como análise, reflexão, crítica, criação, criatividade, bem como os relacionais como comunicação, cooperação.

Quando se concebe a avaliação não somente do ponto de vista do diagnóstico da aprendizagem do aluno, mas na sua correspondência com o processo de ensino, abrange-se outro aspecto da discussão do sucesso: a relação entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Asbahr e Nascimento (2013) analisam que a relação entre conteúdo científico e função psicológica tem sido mal compreendida no campo da educação, o que tem levado a explicações simplistas e equivocadas do fracasso escolar. Essa relação muitas vezes é invertida nos discursos, pensa-se que as crianças não aprendem porque ainda não tem suas funções mentais consolidadas. Entretanto, na perspectiva histórico-cultu-



ral, essa visão espontaneísta e maturacionista do desenvolvimento psicológico é substituída por uma concepção relacional, histórica e mediada (Vygotsky, 2007, 2009, 2012).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento psicológico humano não acontece somente pela maturação de estruturas cerebrais e fisiológicas. Assim como todos os animais, o ser humano possui funções psicológicas elementares como memória, atenção, percepção. Entretanto, ao criar elementos culturais, físicos e psicológicos, o homem foi modificando suas estruturas biológicas e ampliando suas possibilidades de pensamento. O desenvolvimento dos conceitos, por exemplo, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais, como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (Vygotsky, 2007). Para o autor, somente o ser humano é consciente de seu próprio pensamento e são as funções mais complexas que potencializam essa característica, possibilitando ao homem a consciência reflexiva e o controle deliberado.

Na perspectiva histórico-cultural, os conteúdos científicos são apontados como mediadores importantes no desenvolvimento das funções psicológicas mais complexas dos estudantes, as quais permitem uma apreensão mais abrangente e abstrata da realidade, potencializando a expansão da consciência. Na medida em que os alunos desenvolvem formas mais complexas de pensamento passam a reorganizar as vivências cotidianas, criando e recriando a experiência consigo e com o mundo (Vygotsky, 2007). As aprendizagens escolares possibilitam aos estudantes a crítica da realidade na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, proporciona-lhes as ferramentas necessárias para a transformação consciente e intencional das formas de vida humana (Zanella, 2007). Em conformidade com estes pressupostos, a conceituação de sucesso envolve também a articulação entre a aprendizagem escolar e a transformação social.

Libâneo (2012) analisa quão perversa tem sido as proposições que dualizam funções sociais distintas para a educação escolar de estudantes pobres e ricos. Para aqueles, tem-se construído uma concepção de escola de conhecimentos mínimos e de acolhimento social, coerente com as políticas internacionais que pregam, entre outros aspectos, a aprendizagem necessária à sobrevivência. No outro extremo, encontra-se a escola para os ricos “assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias” (p. 16). Esse discurso, mas-



carado de intenções humanistas e democratizantes, escamoteia os interesses de manutenção da lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho, agravando as desigualdades sociais de acesso ao saber. Na organização neoliberal, as populações marginalizadas são inseridas na escola, no entanto, muitos mecanismos internos, como o restrito investimento na estrutura física, a escassez de políticas de valorização docente, os baixos salários pagos aos professores, a estigmatização dos alunos de classes oprimidas vão ao longo do processo de escolarização sendo antecipadores da exclusão na vida social. Em função desta dicotomia entre funções sociais distintas da educação escolar, faz-se ainda mais necessária a discussão teórico-prática do sucesso escolar para que esse possa ser construído de forma coletiva, participativa e democrática em todos os estabelecimentos de ensino e com todos os estudantes.

Ao se compreender o ser humano como sujeito ativo, interativo e intencional e entender seu desenvolvimento como mediado nas relações sociais, tem-se uma outra lógica de análise para os fenômenos educativos, pois, assim, as mediações escolares são privilegiadas na compreensão do sucesso escolar. Os avanços na aprendizagem dos estudantes não são fruto somente da sua dedicação aos estudos ou dos incentivos/investimentos familiares, mas decorrem da mediação pedagógica, que cotidianamente organiza as situações pedagógicas para possibilitar a internalização dos conhecimentos científicos, o desenvolvimento psicológico mais complexo e a formação sócio-política dos alunos.

Nessa perspectiva, a cultura do sucesso acontece no cotidiano escolar quando se privilegiam a saúde e as potencialidades de desenvolvimento das pessoas, no contraponto à patologização das diferenças, das dificuldades e das deficiências dos sujeitos (Araujo, 2003; Guzzo, 2001; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009). A construção e consolidação desta cultura passam pela atividade de trabalho do professor e demais profissionais da educação, que em sala de aula e outros contextos como momentos de planejamento, de troca de experiências, de formação continuada em serviço, criam novas relações e processos, fundamentados por uma perspectiva de desenvolvimento humano interativa, dialética e mediada (Libâneo, 2015).



Fundamentando-se em uma cultura do sucesso, pela ação coletiva, os integrantes da equipe escolar, cada um a seu modo e de acordo com suas especificidades profissionais e seus papéis sociais vão, direta e indiretamente, oportunizando a apropriação do conhecimento cultural e artístico historicamente construído, a crítica e criação, a aprendizagem do respeito ao outro e à diversidade, a construção da cidadania. Como cada profissional contribui com a cultura do sucesso de acordo com as especificidades da sua área de atuação, designam-se práticas exitosas as mediações coerentes com esta cultura.

É, portanto, a partir da Psicologia Histórico-cultural do desenvolvimento humano que este capítulo busca explicitar concepções de sucesso dos professores participantes do curso *Docência na Socioeducação*. Além disso, este texto dedica-se a apresentar algumas práticas exitosas docentes, anunciadas nos fóruns de discussão do curso, as quais evidenciam intencionalidades de transformação e emancipação dos sujeitos pela mediação da escola. Essas ações refletem o sucesso de professores que são juntamente com seus alunos protagonistas de outras histórias, resignificando experiências infracionais e construindo novas possibilidades de ser e estar no mundo.

## A Pesquisa

Essa pesquisa buscou compreender o sucesso escolar na perspectiva de docentes da socioeducação. Para essa investigação adotaram-se as categorias de classe social na sociedade capitalista e a perspectiva da contradição no referencial materialista histórico-dialético para sua análise. Uma primeira pergunta que orientou essa pesquisa foi: **Há sucesso escolar na socioeducação?** Em função do contexto educacional brasileiro apresentado e da vasta produção acadêmica sobre o fracasso escolar na educação pública, foi surpreendente encontrar nos relatos e reflexões dos docentes da socioeducação a descoberta e experiência do sucesso escolar.

Adotar a contradição como categoria de análise implicou reconhecer que na socioeducação há tensões, avanços e recuos que precisam ser identificados, analisados e teorizados. A luta para que os princípios do ECA e do SINASE sejam efetivados passa, necessariamente, por melhores condições na socioeducação e da própria docência na socioeducação. Nessa pesquisa, ao se constatar



que havia sucesso escolar na percepção dos professores, buscou-se identificar quais elementos e dimensões compunham essa experiência.

Para investigar o sucesso escolar na percepção dos docentes da socioeducação, agruparam-se os relatos em categorias a partir da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Desenvolvida por Glaser e Strauss na década de 60, a TFD é uma metodologia qualitativa que tem por etapas descrição e teorização (Strauss & Corbin, 2009). Como fundamento para a teorização, a descrição torna-se base para a interpretação de dados mais abstratos e para o desenvolvimento da teoria. Segundo os autores, identificam-se palavras que transmitam um fato, imagem, cenário, experiência, emoção ou sensação - uma história contada a partir da perspectiva do relator. Nesta pesquisa, a “sensação” foi de que havia a experiência de sucesso escolar para os docentes da socioeducação. Para uma aproximação teórica dessa “sensação”, fez-se necessário o ordenamento conceitual, que consiste na organização dos dados a partir de um conjunto seletivo e específico de propriedades (Laperrière, 2008).

Para compor representativamente e sustentar uma estrutura teórica que se aproximasse do fenômeno do sucesso escolar na socioeducação, buscou-se nessa teorização fazer induções (derivando conceitos, suas propriedades e dimensões) e deduções (criando hipóteses sobre as relações entre conceitos). O banco de dados analisado foi constituído a partir do aplicativo QDA Miner, um *software* de análise projetado para ajudar pesquisadores na gestão, codificação e análise de dados qualitativos que permitiu agrupar as respostas dos professores dadas nos Fóruns do Curso. Desse modo, passa-se a analisar os achados da pesquisa.

Como já referido anteriormente, **existe sucesso escolar na socioeducação**. Pelas escritas dos docentes ficou claro que diferentes aspectos, dimensões e estratégias integram esse sucesso. Assim, categorias inter-relacionadas ao tema sucesso escolar foram identificadas nos relatos dos docentes, quais sejam: i) A necessidade de considerar e validar a experiência cotidiana do estudante; ii) A necessidade de trabalho em rede; iii) A importância de ter intencionalidade na mediação docente; e iv) A valorização das metodologias ativas de aprendizagem. Abaixo, cada uma dessas quatro categorias será detalhadamente explorada. É o que se analisa a seguir.



## *A necessidade de considerar e validar a experiência cotidiana do estudante*

Para a Psicologia Histórico-cultural a apropriação dos conteúdos científicos pelo estudante envolve a consideração de sua condição de sujeito pelo professor, uma vez que os alunos vão ativamente construindo o conhecimento no processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Essa condição protagônica do estudante realiza-se a partir de diversos elementos, entre os quais se destaca a dimensão do interesse real pelo objeto de conhecimento. Segundo Vygotsky (2004), “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (p. 145). E como construção social, o interesse do aluno pelo objeto de conhecimento e a sua expectativa pela atividade escolar devem ser desenvolvidos na relação pedagógica.

Outras categorias de análise da Psicologia histórico-cultural, importantes para reflexão sobre o processo educativo, são “sentido” e “significado”. Entende-se que os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das experiências. Eles são instituídos e compartilhados nas interações do homem com o mundo e diferenciam-se dos sentidos por serem “dicionarizados” (Vygotsky, 1999). Os sentidos se referem às necessidades, aos motivos e aos interesses que mobilizam e implicam os sujeitos na atividade (Vygotsky, 1999, 2009). Eles se remetem aos fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência e são ressignificados nas diversas experiências subjetivas do sujeito com a palavra. Ou seja, enquanto os significados são comuns entre as pessoas e são por elas partilhados, os sentidos têm uma conotação mais individualizada, relacionada a cada pessoa.

Na atividade escolar, o momento de aprendizagem dos conteúdos científicos pode permitir a configuração e a reconfiguração de sentidos dos estudantes e do professor diante do material/conteúdo com o qual estão se relacionando. Entretanto, essa possibilidade só se concretiza por meio de algumas práticas educativas que possibilitam ao estudante socializar sua experiência anterior com aquele conteúdo (na escola ou em outro contexto social), bem como sobre sua experiência de aprendizagem daquilo que está sendo socialmente construí-



do e compartilhado na história da humanidade. Por essa razão, optar por práticas que oportunizem a circulação das ideias, experiências, saberes cotidianos e conhecimentos dos estudantes é extremamente importante para o processo de aprendizagem.

Trabalhar a partir da realidade do aluno também é um dos pressupostos pedagógicos de Paulo Freire. No relato poético que Freire (1989) faz de seu processo de alfabetização, o autor relembra que no quintal de sua casa, com gravetos e areia, a partir do carinho de sua mãe, com as palavras de seu cotidiano e de sua realidade, o autor aprende a ler, como um ato simples, apoiado na realidade que tanto conhece e tanto lhe era cara. Para ele, as palavras de sua realidade eram “carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador” (Freire, 1989, p. 14). Eram palavras “grávidas de mundo” (idem). A realidade é o chão que nos sustenta, o palco possível de onde começa a existir o impossível. Sem vincular-se a realidade, ao campo existencial dos estudantes, não se consegue vinculá-los à escola, daí o desinteresse dos estudantes quando se trabalha a partir da lógica convencional do conteúdo.

Utilizando o mesmo processo de reflexão de Freire (1991), ensinar a partir de temas escolhidos apenas por sua vinculação ao conteúdo não ajuda. Muito pelo contrário, atrapalha. Para Freire, “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Freire, *apud* Gadotti, 1996, p. 71). E a fala de professores do curso *Docência na Socioeducação* relata a consciência dessa dimensão na organização do trabalho pedagógico.

*O fazer pedagógico só tem sucesso quando o professor entende sua realidade e desenvolve seu trabalho levando em consideração o meio que seus alunos estão inseridos, quais são suas expectativas, suas angústias, seus objetos e interesses. (Eixo 7, Turma 9, Mista)*

Esse comentário é bastante revelador da forma como o docente valoriza a experiência do estudante na aprendizagem dos conteúdos científicos. No relato, observa-se que o docente respeita e escuta as expectativas, angústias,



interesses, bem como articula a aprendizagem com o desenvolvimento do espírito crítico do estudante. É uma fala que além de ilustrar a preocupação do professor em considerar as experiências do aluno, também sinaliza para a compreensão de que a construção de conhecimento acontece ao mesmo tempo que o desenvolvimento da criticidade. Recuperando Zanella (2007), os saberes escolares são ferramentas necessárias para a transformação consciente e intencional das formas de vida humana; são, portanto, instrumentos simbólicos mediadores da leitura e intervenção da e na realidade.

*Como professor da disciplina Química. Costumo trabalhar os conteúdos a partir das Falas Significativas e do Tema Gerador. Dessa forma, tenho percebido que os alunos interessam-se pelos temas abordados. Recentemente estou trabalhando com uma turma de segundo ano do ensino médio, o conteúdo curricular - soluções. A partir do conceito pertinente, de maneira análoga, remeti a aluna ao conjunto de situações dadas pelos líquidos e pelas soluções corporais. Os próprios alunos foram enumerando essas situações: suor, sangue, urina, etc. Deixei que elas mesmas identificassem as situações. A partir daí iniciei a temática das concentrações. Fazendo referência a medicamentos, sucos, etc. Revelando a importância da água como solvente universal. Os estudantes reagiram de forma interessada, curiosa, e com vontade de emitir sugestões e pareceres. Vários comentários foram feitos no que tange a “sangue grosso”, “urina amarelada”, “açai mais grosso ou mais fino”, e modo de preparo de alimentos. Acredito que desta forma - trazendo os temas para o cotidiano dos alunos - alcançaremos sempre mais e produtivo êxito. Em alguns momentos percebe-se a timidez dos alunos em participar, entretanto, com cuidado - oh grande desafio - acaba-se promovendo a interação e a difusão e aperfeiçoamento dos conceitos. (Eixo 6, Turma 9, Mista)*

A fala desse professor anuncia sua área de conhecimento e os conteúdos por ele ensinados: soluções e concentrações. Além disso, o docente relata



importar-se com o engajamento dos estudantes na atividade “os estudantes reagiram de forma interessada, curiosa, e com vontade de emitir sugestões e pareceres”. Ele também evidencia a interação dos estudantes como um aspecto a ser promovido pelo professor em prol de uma “difusão e aperfeiçoamento dos conceitos”. Esse comentário ilustra o esforço do professor em considerar e validar as experiências discentes, oportunizando a participação e a interação dos alunos. Assim como o relato a seguir.

*Uma vez, só para ilustrar minhas tentativas e erros, queria que os alunos entendessem o processo ditatorial no Brasil e articulei observar as músicas do período para entender como pela palavra os artistas “fugiam” da repressão. Ledo engano, foi um fracasso pedagógico, críticas ferrenhas dos alunos pelas músicas escolhidas (Edu Lobo, Chico Buarque, Milton Nascimento etc.). Daí, de uma conversa com um aluno conheci o Racionais Mc’s, que estética a parte, era perfeito para dizer a mesma coisa com letras mais “diretas”, dizendo sobre a repressão existente nos dias de hoje na periferia. A aula foi dez! Mudei o conteúdo? Mudei a metodologia? Talvez, entretanto o fato de partir da realidade do aluno mudou muito a minha atuação em sala de aula.*  
(Eixo 3, Turma S, SP)

Como vimos nos relatos escolhidos, entre tantos de mesma natureza, o sucesso escolar está relacionado a conseguir que a mediação pedagógica propicie o diálogo e a articulação entre o conhecimento proposto escolarmente e a vivência e conhecimento da realidade do estudante. Esse princípio didático-pedagógico é muito conhecido e caro à área da educação.

### ***A necessidade de Trabalho em Rede***

Foi possível perceber na escrita dos docentes a necessidade de trabalho em rede, de toda a equipe da socioeducação e no caso das unidades de interação de toda a equipe da unidade. Esse é um tema muito desenvolvido na



literatura educacional. O Trabalho em Rede foi abordado no curso *Docência na Socioeducação* como “um modelo de atuação e organização de uma estrutura social em que os diferentes atores trabalham em prol de um objetivo comum” (Mendes, 2014a, p. 294). Essa atuação compartilhada potencializa as mudanças em educação. Um grupo coeso e motivado dentro das unidades escolares, com posições diferentes, mas simétricas, compartilhando um ideário sobre a socioeducação pode atuar de forma transformadora e ambiciosa. Pode, inclusive, ser capaz de despertar adesão e arrebatamento.

Também ficou claro, na fala dos docentes, que a atuação conjunta, em torno de princípios, pressupostos e ideário, é fortalecida pelo/no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e unidades de internação, posto que o PPP precisa ser “uma ação intencional que revela um compromisso definido coletivamente” (Duarte, 2012, p.182). Essa compreensão também foi defendida no curso, entendendo o PPP como instrumento de mudança. Quando elaborado a partir do envolvimento de todos os atores que participam do processo educativo (estudantes, professores, gestores, familiares, profissionais da educação etc), o PPP consegue extrapolar o aspecto formal e burocrático e refletir a particularidade de cada escola (Souza, 2014).

As escritas dos docentes nos Fóruns do curso revelaram que essas duas dimensões - trabalho em Rede e PPP - foram compreendidas como dimensões importantes e passaram a integrar as expectativas dos professores. Alguns relatos:

*Em reunião pedagógica, resolvemos trabalhar com projetos: elencamos alguns temas e sondamos o interesse dos alunos. O tema gerador foi “Identidade Cultural” e cada área reuniu-se para organizar suas atividades: foram feitas pesquisas em sala de aula, recortes de jornais e revistas auxiliaram os alunos, criações artísticas, poesias, filmes foram apresentados, textos foram produzidos e os assuntos foram diversificados tais como: cultura brasileira, africana e indígena, desigualdades sociais, discriminação, direitos e deveres, Estatutos: Criança e Adolescentes, Igualdade Racial, do Idoso, tudo isto foi desenvolvido durante o ano, culminando no dia da Consciência Negra, onde convidamos um grupo que cultua a Religião Afro para ir até a escola conver-*

*sar com os alunos, e eles levaram comidas típicas usadas nos terreiros, inclusive os pratos que usavam, instrumentos que usavam para entoar seus hinos, foi lindo este trabalho, nós, os professores fizemos uma encenação com a música “Preto e Branco”. Acredito que quando nos unimos em torno de um mesmo objetivo, podemos observar o interesse, avaliar o que foi bom, reavaliar o que não deu certo. Este foi um dos trabalhos mais bonitos que fizemos na escola e o principal os alunos adoraram. (Eixo 3, Turma Q, RS)*

*Dado a importância da participação de todos no planejamento didático e pedagógico ao lidar com adolescentes em medida socioeducativa, reforça a importância da construção de redes e trabalho em equipe para transformação e atuação dos alunos para que se sintam sujeitos de valores e direitos e com um aprendizado voltado exclusivamente para eles. O Projeto Político Pedagógico que norteia os objetivos que queremos alcançar em nosso trabalho e o quê de mais importante está sendo pautado, ou seja, no crescimento particular e autônomo que leve o aluno a mudar seu modo de pensar em si e no seu semelhante desenvolvendo seu pensamento crítico, desvinculado de práticas engessadas que nada mais são que conceitos repetitivos que só o alienam ao passo que deveria desafiar sua capacidade de transformação e criação. (Eixo 7, Turma 11, Mista)*

Percebe-se que há expectativa (e esperança) de trabalho em rede e também interdisciplinar. Há consenso de que, para a construção de boas políticas sociais, é preciso intersetorialidade e trabalho em rede. Para Sposati (2007), significa o reconhecimento de que todas as políticas sociais precisam se articular para pretender responder à múltipla realidade socioeconômica dos cidadãos. Só a intersetorialidade das políticas públicas poderá assegurar o direito “à melhor qualidade de vida garantida pela articulação intersetorial da política de assistência social com outras políticas públicas” (Sposati, 2007, p. 456), para



que tenham cuidados de saúde, trabalho, moradia, acesso à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à segurança pública, à documentação civil, ao desenvolvimento sustentável, além de outros.

Para apoiar a escola da socioeducação e reverter os aspectos restritivos e adversos dessa política, é necessária uma ação pública fundamentada na lógica da cidadania e promotora de ações articuladas. Combinar políticas setoriais e programas multissetoriais de desenvolvimento amplia o conjunto de oportunidades de aprendizagem, e permite romper com o isolamento da escola, ampliando espaços de cidadania promovidos por outras políticas sociais: cultura, esporte, lazer, saúde, assistência social, patrimônio histórico, meio ambiente, entre outras.

Nessa perspectiva, a socioeducação precisa escapar da forma convencional isolada que a escola regular funciona, derrubando fronteiras da setorialização e permitindo que a escola na socioeducação adentre em programas-rede que agregam diversos serviços, projetos, sujeitos e instituições no âmbito da socioeducação sensibilizando e mobilizando seus outros segmentos em torno da educação.

Para considerar os diferentes ritmos dos estudantes, assim como as possibilidades de conhecimento, é desejável que se pondere que as trajetórias de aprendizagem não são únicas e que diferentes caminhos podem ser percorridos com a diversificação de linguagens, atividades e abordagens, incluindo os conhecimentos de outras áreas e disciplinas escolares. A interdisciplinaridade tem como pressuposto a ideia de que o conhecimento não é compartimentado, portanto não deve ser fragmentado. Desse modo, convém que o professor possua um profundo conhecimento sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios da sua disciplina para estabelecer diálogos com as demais.

### ***Intencionalidade na mediação docente***

Essa categoria de análise reúne comentários de professores-cursistas que evidenciam na sua práxis pedagógica a capacidade de agir lúcida e conscientemente, organizando as situações de ensino-aprendizagem de modo a



“ampliar os campos de significação comum do conhecimento cultural” (Marinho-Araujo, 2014, p. 84) para propiciar o desenvolvimento integral do estudante. Segundo Vygotsky (2012), a intencionalidade é um aspecto que diferencia seres humanos de animais, pois enquanto estes estão submetidos às circunstâncias e à mercê dos estímulos que os rodeia, o homem altera a realidade, física e psicologicamente, em prol de seus interesses e motivos.

O autor reorganiza a leitura psicológica sobre os condicionamentos, colocando o ser humano como inventor de estímulos que controlam seu comportamento e de outros, ao mesmo tempo em que pode tornar-se consciente da situação e dos motivos que estão determinando sua conduta (Vygotsky, 2012). A tomada de consciência sobre os diversos aspectos que participam e constituem determinada situação possibilita ao homem traçar caminhos e construir metas auxiliares visando alcançar objetivos por ele estabelecidos. Ao discorrer sobre a internalização dos elementos culturais, Marinho-Araujo (2014) discorre sobre as formas de educação, entre elas a escolar: a educação geral ocorre em variados espaços e tempos; é mediada por muitas pessoas e instrumentos, com regras e normas que dependem de cada grupo social. Já a educação escolar tem uma forma própria de organizar e normatizar o processo educativo, com 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” (p. 89).

Consoante com essa perspectiva de organização sistemática e consciente do processo educativo que se concretiza no espaço escolar e na mediação professor-alunos-objetos de conhecimentos foram destacadas dos fóruns algumas falas nas quais é possível perceber certa intencionalidade no planejamento, realização e/ou avaliação da prática docente.

*Lembro da seguinte proposição do socioeducando: “Todo político é ladrão”. A frase é popular e pontual para uma grande parcela da sociedade que é excluída do processo consciente e democrática de participação política. Esse comentário provocou de minha parte uma estratégia e metodologia de intervenção focada na filosofia política e no contexto sociocultural do meu estudante, mobilizou em mim uma vontade ferrenha de conhecer*



*o seu repertório, sua história de vida, seus projetos, seus registros, suas crenças, concepções e convicções. Quando aliamos em nossa prática social, o conhecimento específico, característico de nossas disciplinas, às nossas experiências sociais, existenciais e afetivas voltamos o nosso olhar e voz ao encontro de nossos socioeducandos com humildade. Aprendi com ele, que mesmo sendo uma abordagem simples é esclarecedora. [...] Reportei a essa fala, porque é significativa tanto para fazer referência à importância do senso comum no processo de ensino-aprendizagem na filosofia e sua superação dialética como também para salientar o valor do diálogo, da comunicação de sentidos e de resignificação que se dá nesse processo de construção e transformação de conhecimentos. (Eixo 3, Turma M, PA)*

A fala do professor-cursista é agregadora de uma perspectiva em que aluno e professor desenvolvem-se juntos no processo ensino-aprendizagem. Embora o docente tenha a intencionalidade de que os conteúdos científicos, mediatizados na experiência de desenvolvimento psicológico, possibilitem a expansão da consciência dos estudantes, ele assume uma postura de humildade de que também é aprendiz no encontro com o aluno. Aqui o conhecimento não é transmitido passivamente, mas construído e transformado; além disso, a partir dele mobilizam-se o diálogo, a comunicação de sentidos e resignificações. Essa postura assemelha-se à defesa teórica apresentada por Marinho-Araujo (2014) sobre a existência de várias situações pedagógicas em que o professor pode estabelecer 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” (p. 95).

O relato do cursista demonstra a intencionalidade do professor em articular suas competências técnicas e competências transversais, bem como em promover o diálogo entre os saberes científicos e as experiências cotidianas dos socioeducando. Também se depreende do texto o reconhecimento deste do-



cente de que a educação escolar oportunizou ao estudante reflexões sobre sua possibilidade de atuar politicamente em prol de sua comunidade, o que pode contribuir para a ressignificação de sua trajetória infracional e o desenvolvimento social.

Ao discorrer sobre sua intencionalidade, outro professor-cursista apresentou o sucesso do aluno como bastante relacionada à organização do trabalho pedagógico, como se pode observar:

*Para garantir o sucesso do aluno e que ele realmente passe por um processo de socioeducação é necessário que o professor tenha o hábito de planejar, este deve ser um ato totalmente intencional, com objetivos, conteúdos, metodologias e o mais importante a avaliação, pois é a partir dela que verifica-se a eficácia ou não do trabalho planejado, tendo a possibilidade de redirecionar e acertar. (Eixo 7, Turma 8, Mista)*

Em seu comentário, chama atenção a responsabilidade do professor no processo de promoção do sucesso escolar, defendendo que devem constar no planejamento pedagógico os objetivos, os conteúdos, as metodologias e a avaliação. É importante destacar que além da presença destes componentes é necessário que eles estejam intencionalmente articulados ao compromisso da escola com a formação crítica, criativa e cidadã de todos os estudantes. De forma recursiva, o docente lembra que a avaliação é uma materialidade que expressa a eficácia do trabalho planejado, podendo servir para seu reordenamento e reorientação em prol de mais avanços no processo ensino-aprendizagem.

Outra questão importante sobre participação como critério de avaliação é levantada por Freitas (1995). Para esse autor, as dimensões pedagógicas da organização do trabalho pedagógico envolvem pares dialéticos: avaliação-objetivos que modulam metodologia-conteúdo. Ou seja, os critérios que os docentes utilizam na avaliação revelam seus objetivos e suas prioridades, ao tempo que direciona o trabalho pedagógico desenvolvido. Como vem sendo utilizado como critério de avaliação, a participação é entendida como componente importante a ser trabalhado. Para alguns participantes do curso, conceitos sobre o papel do professor, os quais são oriundos de distintas abordagens teóricas,



ainda parecem misturados, tal como se apresenta no comentário a seguir:

O professor tem a responsabilidade de criar condições necessárias para ativar a inteligência dos seus *educandos*, pois ele, ou melhor, nós somos os *estimuladores, mediadores e facilitadores no processo de aprendizagem*. Temos como centro de nossa preocupação *criar junto a nossos alunos um vínculo positivo entre o indivíduo e o conhecimento, para que se descubra o prazer em aprender cada vez mais*. (Eixo 2, Turma A, BA)

Ao mesmo tempo em que apresenta uma compreensão dialética e relacional do processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento, em outros momentos a fala deste cursista segue uma visão mais espontaneísta. É dialético e relacional quando atribui ao professor a responsabilidade de “criar condições para...”. Disto, depreende-se que ele concebe o professor como alguém que organiza o ambiente de sala de aula para construir “vínculo positivo” entre o aluno e o objeto de conhecimento e para possibilitar a descoberta do prazer na aprendizagem. No contraponto, é espontaneísta quando entende a inteligência como algo a ser ativado e quando anuncia o docente como um estimulador e facilitador do processo de aprendizagem; nessa vertente, o ensino parece ter pouca relevância na ampliação do desenvolvimento cultural e no desenvolvimento integral do estudante.

Conforme foi explorado ao longo do curso, a intencionalidade na mediação pedagógica relaciona-se às concepções de desenvolvimento do professor, pois elas mobilizam seu olhar no planejamento de sua ação e nas suas escolhas e posturas. Faz parte da intencionalidade docente o processo constante de reflexão na e sobre a ação, de modo a articular coerente e lucidamente os objetivos de aprendizagem, as estratégias e metodologias de ensino, as avaliações. Diante disso, a fala a seguir apresenta reflexões de um participante sobre a importância da mediação pedagógica no reconhecimento de potencialidades, transmutando o olhar de um paradigma do fracasso para o de sucesso:

*Achei bem interessante e totalmente plausível a citada “cultura do sucesso”. Nosso público jovem já é tão marginalizado, critica-*

*do, excluído... Por que não valorizar suas potencialidades, uma vez que todos temos alguma? Muitas vezes nem nós mesmo sabemos de nossas capacidades, talentos (passamos anos para descobrir, fazemos cursos, fazemos terapias) até que sob o olhar do outro, verificamos que temos algo a ser valorizado. O grande desafio aí é a mudança do olhar: não olhar o problema, supervalorizá-lo, dar o laudo e passar adiante (acho que se encaixa aí a expressão patologização do processo ensino-aprendizagem), mas também identificar e ressaltar as capacidades, as diferentes formas de aprender, de pensar, de se relacionar do indivíduo. Focar apenas no problema é mais um retrocesso no processo ensino aprendizagem. Incentivar o indivíduo (seja o professor, o adolescente), mesmo diante de suas limitações, o torna corajoso, estimulado a buscar respostas, a superar o que o impede de crescer, de se desenvolver. (Eixo 3, Turma C, DF)*

Esse relato é riquíssimo por evidenciar diversos aspectos trabalhados no curso como a cultura do sucesso, a patologização do processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor. O professor-cursista reconhece que os socioeducandos vivenciam um processo de marginalização e exclusão e que a cultura de supervalorizar o problema representa um retrocesso no processo ensino-aprendizagem. Para o docente, todos têm potencialidades, no entanto, muitas vezes só aparecem pelo olhar do outro que consegue ver de forma menos normatizadora e homogeneizante os processos de desenvolvimento. A esse respeito, é necessário diferenciar a compreensão da potencialidade como talento natural e a potencialidade como algo construído na história das relações sociais. Na perspectiva da cultura do sucesso amparada na abordagem histórico-cultural, trabalhada neste capítulo, todos os sujeitos têm potencialidades de desenvolverem seu psiquismo de forma mais complexa, desde que inseridos em um ambiente cultural que mediará sua apropriação dos elementos construídos na história da humanidade (Libâneo, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009). As mediações das quais participam os seres humanos vão lhes possibilitar a constituição de



sua personalidade em um processo constante de identificação e diferenciação com os outros atores sociais.

Outro avanço que se destaca na fala deste professor-cursista é a discussão da potencialidade não só do aluno, o adolescente, como também do professor. No sistema socioeducativo, muitos professores denunciam sofrer discriminação de colegas da classe profissional e da sociedade como se a sua atuação fosse direcionada a um público menos merecedor da educação escolar. O relato a seguir apresenta esse processo de discriminação dos professores e alunos do sistema socioeducativo, ao mesmo tempo em que é uma experiência inspiradora que anuncia o compromisso político do professor com a educação e com o interesse do aluno pela aprendizagem escolar:

*Estou trabalhando com o 3º ano do ensino médio, que são apenas 4 alunos, literatura (Dom Casmurro e o Cortiço) não imaginei que esses clássicos fariam tanto sucesso com os alunos, eles ficaram muito interessados com os costumes da época, fiquei com vontade até de montar um teatro, mas não rolou, foi então que um dos alunos ganhou LA, duas semanas depois me achou na rede social e contou que sua atual professora de Português após uma avaliação diagnóstica perguntou em qual escola ele estudava, quando ele contou que estava preso na Unidade ela não acreditou e disse “Você estudou Machado de Assis na Fundação? É difícil de acreditar.”(Eixo 3, Turma S, SP)*

## **Metodologias Ativas e processos de ensino-aprendizagem**

Ao analisar os relatos dos docentes foi interessante perceber a relação entre sucesso escolar e a adoção de metodologias ativas na organização do trabalho pedagógico. Mesmo que, por vezes, essa opção não seja explicitada e nem fundamentada teoricamente. De uma maneira geral, pode-se definir as metodologias ativas como “métodos identificados com um processo pedagógico centrado no aluno e produtor de autonomia” (Simon et al, 2014, p. 1355). No curso *Docência na Socioeducação* as metodologias ativas foram apresentadas



como tendo “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” (Medeiros & Mendes, 2014, p. 323). Tais metodologias tendem a incentivar processos de ensino-aprendizagem mais críticos e reflexivos por meio do envolvimento do estudante com seu próprio aprendizado.

As metodologias ativas partem da centralidade no estudante e organizam o trabalho de modo a priorizar a ação, a prática e a resolução de problemas. Diferentemente dos processos convencionais centrados no conteúdo, na passividade e no professor, as metodologias ativas partem da centralidade no estudante e organizam o trabalho de modo a priorizar a ação, a prática e a resolução de problemas. Mediante as metodologias ativas busca-se estabelecer elos significativos e potencializadores do conhecimento com a realidade, com os problemas reais e com os conhecimentos e hipóteses prévias dos estudantes (Silva & Tunes, 1999). É o relatado pelos docentes cursistas.

*Planejei e realizei uma atividade em sala de aula com os alunos do 5º Ano da Unidade de Internação [...], que privilegiasse as práticas ativas e democráticas, onde os alunos exercessem o seu poder de persuasão, experiências, aprendizagens, diálogo e senso de liderança. Durante uma aula da semana passada os adolescentes leram um texto sobre a reeleição da Presidenta Dilma Rousseff, responderam a algumas questões oralmente e por escrito. Em seguida realizaram uma atividade de identificação dos locais onde os candidatos à Presidência haviam sido mais votados. Nesta atividade foi verificado conhecimento sobre o mapa político do Brasil, regiões, siglas, localidade de cada região. Após a realização da atividade os adolescentes tiveram a oportunidade de verificar em qual região os candidatos tiveram mais votos. Após comentários sobre a importância do cidadão brasileiro exercer o seu direito de voto e participar das eleições de seu país de maneira consciente e responsável, os alunos participaram de uma eleição para representante da sala. Uma ótima oportunidade para exporem suas ideias e necessidades. Importante afirmar*



*que o adolescente eleito como representante da sala participou ao fim da semana do Conselho de Classe dos professores das Séries Iniciais. Esse momento foi muito importante principalmente para os representantes de sala, pois além da oportunidade de participarem de debates, comentários e auxílio na tomada de decisões, houve uma convivência muito enriquecedora com os outros representantes, professores e direção da escola. Fortalecendo o vínculo de amizade entre todos os envolvidos.(Eixo 6, Turma 9, Mista)*

*Mas infelizmente não podemos debater essas “curiosidades” sempre que eles querem, pois existe a proposta da aula que segue o currículo. Percebo com essas atitudes dos alunos que eles querem falar, se expressar, então de forma dirigida no contexto da aula tento instigar que falem a respeito da aula. Para isso tento colocar para eles só o conceito (escrito na lousa) e o restante do tempo proporcionar o debate entre eles. Quando isso acontece, todos que estão envolvidos nem percebem o tempo passar, e reconhecem que a aula foi bem aproveitada, foi mais dialogada, com participação efetiva de alunos e professor.(Eixo 3, Turma S, SP)*

*Realizamos na Unidade Escolar três dias, com roda de conversa e depoimentos, sobre Adolescência e Criminalidade, focamos o debate nos motivos que levam esses educandos a cometer atos infracionais e como podemos ajudá-los para que isso não ocorra. Foi com grande surpresa que verificamos que eles têm plena ciência de que seus atos são “errados”, mas não veem saídas para solucionar tal problema. Como sou professora de Língua Portuguesa e Literatura, percorri o caminho literário para mostrar que podemos sim, mudar nossa realidade. Exibimos o filme Batismo de Sangue, Escritores da Liberdade e Mentas Perigosas. O objetivo foi atingido, pois todos chegaram a unânime decisão*



*de que, podemos mudar, reformular e transformar nossa vida. O mais interessante foi ver todos dando suas opiniões, debatendo sobre assuntos polêmicos como, droga, roubo e morte. No fim das atividades todos se sentiram realizados, foi dada a esses educandos a oportunidade de falar, coisa que hoje em dia não é tão frequente. Eu particularmente, me surpreendi com algumas coisas ditas e com toda certeza aprendi muito com eles. (Eixo 6, Turma 11, Mista)*

Outro ponto recorrente nos relatos foi a utilização de projetos de trabalho para favorecer a vinculação dos adolescentes e jovens nas atividades de ensino. No curso *Docência na Socioeducação* os projetos de trabalho são apresentados como uma possibilidade das metodologias ativas. Trabalhar com projetos é trabalhar com a autonomia do aluno, com sua criatividade, com sua capacidade analítica e crítica. Para Hernandez e Ventura (1998) os projetos de trabalho necessitam da participação ativa do estudante e permitem tratamento da informação e pesquisa como estratégias de aprendizagem. Essa forma de organizar o trabalho pedagógico também favorece a vinculação com a realidade dos adolescentes e o desenvolvimento de habilidades e competências. É o que dizem alguns docentes.

*Queria que meus alunos compreendessem melhor a diferença entre mistura homogênea x mistura heterogênea e que conseguissem visualizar na prática a quantidade de fases e componentes que cada mistura apresenta. Para isso, em aula, expliquei toda a teoria. Após, fizemos vários exercícios para que as dúvidas fossem sanadas. Esta parte durou aproximadamente 3 períodos de aula. Feito isso pedi que se organizassem em duplas ou trios para realizar um trabalho extraclasse. O trabalho consistia em: Cada dupla ou trio deveria fazer 5 misturas diferentes, com os materiais que eles quisessem (água, sabão em pó, açúcar, sal, farinha, azeite, gelo sólido, pó de giz, etc). Deveriam classificar cada mistura em homogênea ou heterogênea. Quantificar as fases e componentes. Por fim, deveriam fazer o registro*



*fotográfico, para que eu pudesse verificar se acertaram ou não a classificação das misturas, fases e componentes, e também tinham que bater uma foto com todos os integrantes e todas as misturas juntas, para comprovação do trabalho em equipe. Esse registro fotográfico poderia ser impresso ou anexado no trabalho. Os alunos adoraram esta atividade, e pude perceber que isso auxiliou, e muito, o resultado final esperado: que eles compreendessem na prática o que estava explicando através na teoria. (Eixo 3, Turma Q, RS)*

*Vou citar um breve exemplo de um trabalho que realizei com a turma [nome], uma turma bastante agitada e dispersa. Quando trabalhei o regime militar no Brasil, falei para os guris sobre as prisões políticas, as torturas, sequestros e assassinatos dos militantes contrários a ordem política vigente no país. Comecei a apresentar o conteúdo a partir de slides, inicialmente os guris ficaram alheios, mas no decorrer da aula, percebi que o tema estava atraindo a atenção e logo surgiram os primeiros questionamentos, fiquei empolgada e comecei a explicar com mais afinco e quando as duas aulas (45min. cada uma) acabaram, eles não queriam que fosse feita a troca de professores. Ficaram impressionados, pois nunca tinham ouvido falar sobre tais assuntos, achavam que as prisões foram feitas somente para quem houvesse cometido algum crime contra a vida ou patrimônio. Como percebi interesse, falei sobre os vários episódios da História do Brasil em que o adversário político era visto como um criminoso, falei, também, que em problemas sociais muitas vezes foram tratados como “casos de polícia”, nesse momento, surgiram alguns questionamentos como, por exemplo: “professora: eu vendia droga pois não tinha dinheiro para comprar um boné, então estou aqui porque sou visto como um problema social?”. O interesse dos guris foi tão impressionante sobre o eixo temático história/política/prisão que ficamos quase dois meses*



*trabalhando esses conteúdos. E o mais interessante, é que eles ficaram surpresos que muitos dos ex-presos políticos são figuras exponenciais da política nacional. Confesso, que como educadora, esses momentos foram gratificantes, pois consegui transmitir aos alunos um conteúdo programático que eles consideraram instigante e, ao mesmo tempo, pude trabalhar valores, cidadania e respeito. (Eixo 7, Turma 11, Mista)*

Os relatos socializados nessa seção remetem a indicadores de práticas exitosas. Considera-se práticas exitosas as atividades inerentes à cultura do sucesso e, ao mesmo tempo, a concretização dessa cultura pelos profissionais da escola (Libâneo, 2015). Elas são inventividades do profissional que de maneira crítica e criativamente organiza intencionalmente as atividades cotidianas para atingir as finalidades que ele próprio estabelece. Na leitura dos relatos dos docentes, percebe-se abertura e reorganização do trabalho pedagógico a fim de protagonizar o estudante e promover processos de ensino-aprendizagem dinâmicos e ativos.

## Considerações Finais

Finaliza-se esse capítulo com o alento do sucesso escolar nas experiências dos docentes da socioeducação. Para reconhecê-lo foi preciso revisitar a literatura relativa ao sucesso e ao fracasso escolar. Também foi necessário revisitar alguns pressupostos da organização do trabalho pedagógico que apoiam as experiências exitosas dos docentes: validar e considerar a realidade do aluno, trabalhar em rede, intencionar uma mediação docente consciente e desenvolver metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Foram esses os elementos identificados nos relatos dos docentes acerca do sucesso escolar que permitem ao professor e ao aluno serem sujeitos do processo pedagógico ao tempo que se tornam sujeitos no processo pedagógico. Ou seja, o trabalho pedagógico, quando planejado intencionalmente, em rede e considerando ativamente realidade, aluno e conhecimento escolar, é, ao mesmo tempo, processo e produto, forma e conteúdo do sucesso escolar.

As práticas exitosas como materialidades da cultura do sucesso concretizam uma concepção de desenvolvimento humano interativa, relacional e



dialética. A escola na socioeducação é um *locus* repleto de contradições, que ora reproduz a lógica dominante que naturaliza e circunstancializa o fracasso escolar como responsabilidade do estudante por questões biológicas ou sociais, ora opera mudanças por meio de práticas reflexivas, libertadoras e comprometidas com a mudança e a justiça social. Essas práticas devem constituir-se em dispositivos não só da crítica como da revolução da escola e pela escola. Práticas em que as intencionalidades exitosas dos professores concretizam-se em situações de aprendizagem mais participativas e ativas.

Observou-se que nas práticas exitosas a estratégia didática fazia-se por meio de mediação pedagógica que interagiu com outras dimensões do trabalho pedagógico como as metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Ficou evidente que, na perspectiva do sucesso escolar, ser professor é ter domínio de conhecimentos específicos, mas também recuperar cotidianamente outros saberes, reinventando diferentes sentidos para as novidades, imprevistos e desafios que surgem na sala de aula.

Finaliza-se resgatando a discussão inicial do curso *Docência na Socioeducação* na qual identidade profissional foi apresentada como processo histórico que articula experiências pessoais com saberes técnicos, habilidades interpessoais, conhecimentos práticos, competências diversificadas, sensibilidade e compromisso. Assim o professor consegue ser o mediador entre os conhecimentos que são culturalmente acumulados e que devem ser individualmente apropriados e transformados na aprendizagem, possibilitando a expansão de experiências de sucesso escolar na socioeducação.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14 (2), 203-215.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para capacitação continuada*. Tese de doutorado não publicada. Brasília: Universidade de Brasília.
- Asbahr, F. D. S. F. & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: Conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (2), 414-427.



- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2014). Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4 (1), 28-46.
- Duarte, N. (2014). Diretrizes orientadoras para Educação em Direitos Humanos. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 257-274). Brasília: Universidade de Brasília.
- Duarte, N. (2012). *Política Social: Um estudo sobre educação e pobreza*. Tese de doutorado não publicada. Brasília: Universidade de Brasília.
- Esteban, M. T. (2009). Avaliação e fracasso escolar: Questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 123-134.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Freitas, L. C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus.
- Gadotti, M. (1996). A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. Em M. Gadotti (Org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (pp. 70-117). São Paulo: Cortez.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a Psicologia Escolar. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras* (pp. 25-43). Campinas: Alínea.
- Henriques, R. (2000). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Brasília: IPEA.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ética.
- Laperrière, A. A (2008). Teorização Enraizada (Grounded Theory): Procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. Em *A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 353-409). Petrópolis: Vozes.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38 (1), 13-28.



- Libâneo, L. C. (2011). *A intencionalidade da ação do professor para a cultura do sucesso escolar*. Relatório do Programa de Iniciação Científica. Brasília: Universidade de Brasília.
- Libâneo, L. C. (2015). *Práticas exitosas em psicologia escolar: Indicadores de atuação na cultura do sucesso*. Dissertação de mestrado não publicada. Brasília: Universidade de Brasília.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Eu, professor: Identidade profissional docente. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 71-86). Brasília: Universidade de Brasília.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Medeiros, A. A. & Mendes, A. C. M. (2014). Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Projetos, Problematização e o Lúdico. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 321-334). Brasília: Universidade de Brasília.
- Mendes, A. C. M. (2014a). A Escola e o Trabalho em Rede: Construindo redes internas e explorando a rede de proteção social. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 293-308). Brasília: Universidade de Brasília.
- Mendes, A. C. M. (2014b). Construindo práticas pedagógicas exitosas. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação* (pp. 335-343). Brasília: Universidade de Brasília.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9 (3), 648-663.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de pesquisa*, 119, 9-27.
- Silva, E. G. & Tunes, E. (1999). *Abolindo mocinhos e bandidos: O professor, o ensinar e o aprender*. Brasília: Editora da UNB.
- Simon, E., Jezine, E., Vasconcelos, E. M. & Ribeiro, K. S. Q. S. (2014). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: Encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. *Interface*, 18, 1355-1364.
- Souza, C. R. F. (2014). Os desafios da escola e de seus profissionais frente a dupla face das medidas socioeducativas. Em C. Bisinoto (Org.), *Docência na*



- Socioeducação*(pp. 229-243). Brasília: Universidade de Brasília.
- Sposati, A. (2007). Assistência social: De ação individual a direito social. *Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC*, 10, 435-458.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2009). *Pesquisa qualitativa - Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2ª Ed. Porto Alegre, ArtMed.
- Sucupira, A. C. (2005). Como a saúde assume o fracasso da escola. *Revista do GEEMPA nº 10 - Todos podem aprender: qual é a chave?*Porto Alegre: Geempa Editora.
- Vygotsky, L. S. (2012) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas (Vol. 3). Madrid: Visor Distribuciones. (Texto original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zanella, A. V. (2007). Educación estética y actividad creadora: herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 483-492.





# Reflexões Finais

## Potencialidades do Processo de Formação Continuada de Professores na Socioeducação

Cynthia Bisinoto

A formação continuada dos profissionais da educação básica brasileira é uma forma específica e especializada de aprofundamento do saber e da prática docente. Assentado nos fundamentos políticos e filosóficos da educação, na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e no paradigma de proteção dos direitos humanos, todos associados às especificidades da política socioeducativa e seus parâmetros, o curso *Docência na Socioeducação* - edição 2014 visou oportunizar transformações na prática profissional de modo a potencializar a qualidade da educação escolar oferecida aos jovens.

A concepção de formação que orientou o planejamento e o desenvolvimento do curso, e que foi parcialmente documentado nesta obra, procurou focar no conhecimento (teórico, conceitual e metodológico) e nas competências específicas e necessárias a um(a) professor(a); na compreensão crítica e abrangente do contexto socioeducativo; na conscientização da função docente e das especificidades do processo ensino-aprendizagem; no fortalecimento de práticas reflexivas e de ações docente que favoreçam o processo de desenvolvimento juvenil.

Se a avaliação geral do curso já havia indicado ter sido uma ação formativa bem sucedida, a crise política, econômica e social vivida no Brasil reitera a pertinência e a imprescindibilidade do debate acerca dos processos constitutivos da cidadania, da vida em liberdade e da democracia. Esses processos passam o enfrentamento das múltiplas formas de desigualdade e de injustiça social, e a garantia e ampliação dos direitos sociais, como o direito à educação cultural, científica e ética de qualidade.

No Brasil, o acesso à escola é um direito social previsto na Constituição Federal de 1988. A garantia do direito à educação ampara-se na compreensão de que o acesso a saber científico produzido historicamente pelos seres huma-



nos é elemento imprescindível à cidadania. O acesso e a permanência na escola, aliados a vivências e aprendizagens significativas contribuem para a democratização da cultura e do conhecimento, criando condições para o desenvolvimento da consciência sobre a realidade social. A conscientização acerca da complexa dinâmica e das relações históricas que caracterizam a vida humana em sociedade permite que os sujeitos vivam sua cidadania de forma mais efetiva. Nessa perspectiva, a educação escolar é essencial, tanto do ponto de vista individual (do sujeito) quanto coletivo (da sociedade), para promover o desenvolvimento da humanidade.

Ao reconhecer a educação como direito de todos e como elemento essencial ao desenvolvimento da cidadania, a Constituição Federal brasileira enalteceu a função social da escola e seu caráter eminentemente público. Não resta dúvidas que a educação é um direito social fundamental à cidadania e, ainda mais longe, que é pela garantia de uma educação de qualidade social que se alcança o pleno exercício da democracia. Sob essa perspectiva, o papel da educação é de tal magnitude que o ensino gratuito e obrigatório vem sendo cada vez mais ampliado.

Embora os dispositivos legais como a Constituição Federal e a LDB representem um avanço na direção de garantir oportunidades de acesso à cultura e ao conhecimento para toda a população, do ponto de vista da realidade social objetiva ainda não geraram mudança profunda, de maneira que o sistema educacional brasileiro ainda tem um grande desafio pela frente. Isso porque o direito à educação obrigatória e gratuita é um campo de disputa no qual estão presentes interesses sociais, econômicos e políticos contrários.

De forma ainda mais nítida e intensa do que a educação, a socioeducação também é um campo social de disputa como ilustram, por um lado, as vozes que reconhecem a singularidade do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na garantia dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros e, por outro, as vozes que apelam pela redução da maioridade penal de 18 para 16 anos de idades e pelo aumento do tempo de internação do adolescente que praticou ato infracional. É amplamente reconhecido que o ECA, instituído no Brasil em 1990, é um divisor de águas na atenção à infância e à juventude no país. O Estatuto foi uma das primeiras leis a traduzir, no mundo, os princípios



da Convenção sobre os Direitos da Criança, instrumento internacional de direitos humanos ratificado por 193 países em 1989. A partir do ECA, crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, em situação peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta, tornando o ECA em uma referência para muitos outros países por sua coerência com os pilares dos direitos humanos.

Partindo dos princípios estabelecidos pelo Estatuto, o Brasil avançou em políticas e programas que garantiram a sobrevivência e o desenvolvimento de milhões de crianças e adolescentes. Em alusão aos 25 anos comemorativos do ECA, o UNICEF (2015) destacou que entre os avanços estão a queda da mortalidade infantil, a redução do trabalho infantil e do sub-registro de nascimento, bem como o progresso em indicadores na área de educação, a exemplo da queda na taxa média de analfabetismo. O sistema de proteção para todas as crianças e jovens que sofrem ameaça, são vítimas de violência, negligência ou exploração foi um grande diferencial instaurado pelo ECA.

No tocante aos adolescentes entre 12 e 18 anos de idade que cometem atos infracionais, o Estatuto também trouxe avanços. O adolescente deixou de ser submetido às decisões arbitrárias de juízes de menores e passou a ser tratado como pessoa em condição especial de desenvolvimento. Para tanto, o ECA estabeleceu também um modelo de responsabilidade penal para adolescentes, o qual representou um contraponto ao arbítrio do sistema menorista que existia anteriormente. À luz do ECA, e baseando-se no direito penal juvenil, os adolescentes deixaram de ser submetidos às decisões arbitrárias de juízes de menores e passaram a ser tratados como pessoa em condição especial de desenvolvimento. A criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), aprovado como lei em 2012, também é considerado um importante avanço conquistado nos 25 anos do ECA, mesmo que se reconheça que há indiscutível necessidade de aperfeiçoar o sistema socioeducativo para efetivamente ajudar os adolescentes a interromperem a trajetória infratora (UNICEF, 2015).

Muitos argumentam que, embora represente um progresso no campo legislativo, e apesar de ter alcançado alguns avanços, o Estatuto da Criança e do Adolescente não trouxe soluções contundentes no que tange à interven-



ção com os adolescentes autores de atos infracionais. Em virtude do aumento das estatísticas de violência, somado ao sentimento de medo da população e à intensa difusão midiática do crime, tem-se presenciado forte mobilização da opinião pública por maior repressão e controle social direcionado aos jovens. A recente e polêmica aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que reduz de 18 para 16 anos a idade penal para crimes hediondos, homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte é um exemplo dessa mobilização. Os defensores da proposta entendem que é necessário reduzir o sentimento de impunidade juvenil, o qual é, para eles, a razão dos crescentes índices de violência no país. Para outros, entretanto, “passados 25 anos, o Brasil vive a ameaça de retrocesso com as discussões sobre redução da maioridade penal de 18 para 16 anos” (UNICEF, 2015, p. 28).

Em virtude do risco de retrocesso do caminho histórico percorrido pelo Brasil, esses debates haviam sido bastante contemplados, já que o cenário de disputas e interesses contraditórios à igualdade, à justiça social e à democracia são históricos no nosso país. Assim, foram oportunizadas diferentes possibilidades de explorar as conexões entre o direito à educação e o seu papel no desenvolvimento das pessoas e da cidadania, articulado ao Sistema de Garantia de Direitos e à política nacional de socioeducação.

As disputadas entre forças políticas, econômicas e sociais estão acirradas, o que ilustra claramente que a demanda por direitos sociais e defesa da cidadania não é de alguns poucos ou de grupos específicos, na verdade é de uma grande parte da população brasileira

É, portanto, em meio a esse cenário de avanços, de necessidades de melhorias e de possíveis retrocessos que se intensifica a pertinência e a imprescindibilidade, como dito anteriormente, de iniciativas formativas no campo da educação que contemplem os direitos sociais fundamentais, o processo de constituição da cidadania e de fortalecimento democrático. Partilhamos a presente obra acreditando na importância de refletir e de pensar sobre nossas representações, intenções e atos, sobre as construções sociais e as forças que agem sobre elas, de forma a alcançar uma compreensão crítica da realidade social e profissional que, apoiada no conhecimento técnico-científico e em metodologias de ação, leve ao empoderamento profissional.



## Transversalizando as análises

As participações nos fóruns de discussão caracterizam-se muito mais pela heterogeneidade do que pela homogeneidade e, no conjunto, ilustraram a complexidade da *Docência da Socioeducação*. Os extratos selecionados e apresentados ao longo dos capítulos são alguns demonstrativos da riqueza dialógica em que se constituíram os fóruns. E foi justamente buscando valorizar a riqueza dialógica que a análise do material colhido dos fóruns de discussão seguiu uma perspectiva de análise qualitativa que deu voz aos professores da educação básica brasileira que trabalham com jovens em cumprimento de medida socioeducativa, tanto em meio aberto quanto fechado. As análises apontam, invariavelmente, para a complexidade do que significa ser professor nos dias de hoje, associada a outra realidade complexa que é a própria socioeducação. Num esforço de síntese transversal dos capítulos que compõem essa obra, é possível perceber convergências e pontos de integração.

Nessa direção, as análises desvelam a convicção na escola como elemento de proteção e com grande potencial de contribuir para que os adolescentes consigam enfrentar situações adversas em suas trajetórias de vida. Concebem o protagonismo da educação escolar e que ela é um dos elementos da rede de garantia de direitos, cientes de que existe um caminho a ser percorrido na construção de uma rede efetiva de garantia de direitos. Compreendem que inserida e articulada à socioeducação, a escola precisa escapar da forma convencional isolada que a escola regular funciona, derrubando fronteiras físicas e simbólicas, minimizando a setorialização e construindo o trabalho em rede preconizado nos dispositivos legais. Ficou evidente o entendimento de que a instituição escolar tem função específica na promoção do desenvolvimento dos estudantes, diferenciando-se da atuação das demais áreas e profissionais socioeducativos, os quais também têm objetivos e contribuições específicas. Para fomentar essa compreensão, foi importante possibilitar aos atores escolares conhecerem os marcos legais de forma mediada, no contexto das discussões empreendidas nos fóruns.

Para os professores, a educação escolar precisa contar com uma organização do trabalho pedagógico comprometida com a reconstrução de trajetórias de vida de seus estudantes. Uma educação que permita e fomente práticas



pedagógicas inovadoras, que reconheça e valorize a diversidade brasileira e que esteja comprometida com a ampliação de direitos. Nessa direção, foram identificados vários relatos dos professores sobre como têm promovido, no cotidiano, práticas pedagógicas de emancipação, vivência da diversidade e promoção de direitos humanos com os adolescentes, demonstrando confiança e investimento no desenvolvimento dos alunos, de todos eles. Identificaram também outro desafio que têm em mãos, o de mediar novos sentidos para a aprendizagem e para os estudos, já que frequentar a escola é visto pela maioria dos jovens apenas como mais uma das obrigações que precisam cumprir para concluir sua medida socioeducativa.

Partindo da constatação de que nos diferentes estados brasileiros a política educacional é a que está melhor consolidada entre as políticas setoriais envolvidas na socioeducação, e em virtude da importância da escola na vida dos adolescentes, questionaram a razão pela qual os professores têm papel secundário (ou até nulo) na elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Atendimento. Conforme identificado nos relatos, os professores têm conhecimento sobre o que é o PIA e a sua função na medida socioeducativa. Ainda que seja um instrumento relativamente recente, reivindicam a sua participação ativa na elaboração e acompanhamento da execução, inclusive como estratégia pedagógica para (re)construir o sentido que os adolescentes atribuem à escola e à aprendizagem.

No trabalho em interface com outro sistema que historicamente se ampara em concepções e práticas diferentes, muitas delas filiadas ao paradigma menorista, surgiram desabafos, inquietações e questionamentos acerca das práticas de segurança, muitas vezes vistas como de controle, submissão e violência. Relatam o quanto é difícil a convivência com os setores e profissionais responsáveis pela segurança, havendo grande distanciamento em termos de concepções, objetivos e práticas. Além disso, referem a influência, inadequada, sobre a organização e rotina escolar, a exemplo da censura quanto ao uso de determinados materiais escolares considerados perigosos, ou mesmo o uso de cadeados nas portas das salas de aula para manter alunos e professores 'em segurança'. O conjunto das análises revela, ainda, o desafio de estarem alertas às incoerências e violações que são explícitas, mas também às incoerências ou contradições que são sutis e se manifestam de forma camu-



flada, indireta, imersas numa dinâmica instituída e que muitas vezes passam despercebidas.

Nessa mesma direção, a importância da lucidez acerca das próprias concepções e estereótipos sobre o desenvolvimento humano, sobre a adolescência, sobre o cometimento de atos infracionais, entre outros aspectos, foi destacado. A intencionalidade pela persistência na consciência, lucidez e coerência entre ideias e ações foi evidenciada. A medida que se compreendeu que os processos de desenvolvimento são coconstruídos a partir das relações que os adolescentes estabelecem com o meio sociocultural e com outros membros da sociedade, ficou evidente a linha tênue que separa o entendimento dessa coconstrução - na qual os adolescentes têm posição ativa - e a compreensão determinista, de causalidade, na qual o meio sociocultural determina os rumos.

Ainda no âmbito das concepções que subjazem as ações, reconheceram que a escola na socioeducação, assim como a própria sociedade, é repleta de contradições. Ora reproduz a lógica dominante que naturaliza o fracasso escolar como responsabilidade do estudante (seja por questões biológicas seja por questões sociais), ora impulsiona modificações por meio de práticas libertadoras e comprometidas com a justiça social. Viram-se diante do desafio de não pactuar e reproduzir as discriminações, preconceitos e injustiças já vivenciadas pelos adolescentes e trabalhar pela ampliação das perspectivas de vida. Para tanto, apontam a importância de ampliar as oportunidades formativas de professores (e de outros atores do sistema socioeducativo), para maior apropriação de conceitos, revisão de ideias, reconhecimento de metodologias pedagógicas críticas e emancipatórias, apropriação de estratégias de trabalho sensíveis à realidade educacional na socioeducação.

O curso *Docência na Socioeducação* foi organizado com base na perspectiva da desconstrução de preconceitos e no reconhecimento de outras alternativas de compreensão acerca dos fenômenos com os quais os professores lidam diariamente. Buscou-se, portanto, incentivar a circulação das vozes, a desnaturalização de preconceitos, o questionamento de estereótipos cristalizados, sempre almejando a tomada de consciência e a possibilidade de transformação naquela comunidade de aprendizagem.



Acredita-se que ao evidenciar a complexidade e a especificidade do trabalho docente na mediação dos processos constitutivos da cidadania e do desenvolvimento dos jovens brasileiros, o material teórico e analítico disponibilizado nesse livro constitui-se uma forma de apoio ao enfrentamento de possíveis retrocessos.

### **Referência bibliográfica**

UNICEF. (2015). *#ECA25anos – Estatuto da Criança e do Adolescente - Avanços e Desafios para a Infância e a Adolescência no Brasil*. UNICEF, Brasil.

