

TESE DE DOUTORADO

**UMA CONTRIBUIÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ATUAÇÃO PRÁXICA DE
GRADUANDAS (OS) DE PEDAGOGIA EM UMA UNIDADE DE
SEMILIBERDADE DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO DF**

Nirce Barbosa Castro Ferreira



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**UMA CONTRIBUIÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: A ATUAÇÃO PRÁTICA DE GRADUANDAS (OS) DE
PEDAGOGIA EM UMA UNIDADE DE SEMILIBERDADE DO SISTEMA
SOCIOEDUCATIVO NO DF**

Nirce Barbosa Castro Ferreira

Brasília, DF

2018

Nirce Barbosa Castro Ferreira

**UMA CONTRIBUIÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: A ATUAÇÃO PRÁTICA DE GRADUANDAS (OS) DE
PEDAGOGIA EM UMA UNIDADE DE SEMILIBERDADE DO SISTEMA
SOCIOEDUCATIVO NO DF**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis

Brasília, DF

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FN721c	<p>Ferreira, Nirce Barbosa Castro UMA CONTRIBUIÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ATUAÇÃO PRÁTICA DE GRADUANDAS (OS) DE PEDAGOGIA EM UMA UNIDADE DE SEMILIBERDADE DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO DF / Nirce Barbosa Castro Ferreira; orientador Renato Hilário Reis. -- Brasília, 2018. 234 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2018.</p> <p>1. Práxis. 2. Constituição de sujeitos pedagogas (os). 3. Sistema Socioeducativo. 4. Adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. I. Reis, Renato Hilário, orient. II. Título.</p>
--------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

UMA CONTRIBUIÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A ATUAÇÃO PRÁTICA DE GRADUANDAS (OS) DE PEDAGOGIA EM UMA UNIDADE DE SEMILIBERDADE DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO DF

NIRCE BARBOSA DE CASTRO FERREIRA

Brasília, 19 de novembro de 2018

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis–Orientador – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira – Examinador interno – MTC/FE/UnB

**Prof.^a Dr.^a Betânia Oliveira Barroso–Professora/Universidade Federal do Maranhão –
LCH/UFMA**

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios–Professor/Faculdade de Letras/UnB

Prof.^a Dr.^a Tatiana Yokoy – Professora/Faculdade – Suplente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Ao Amado da minha alma, meu esposo Sebastião Ferreira dos Anjos – Tião, meu porto seguro, meu Amor. Por sua dedicação, cuidado, lealdade, fidelidade e amor constante. Pelo seu ombro amigo que acolhe as minhas lágrimas, e também os risos. Pela sua escuta sensível. Pelo ânimo e estímulo dos últimos anos, nos momentos mais difíceis, neste processo quase solitário que é a escritura de uma tese.

Aos meus filhos e netos muito amados, pelo carinho e a compreensão da ausência em momentos importantes e, sobretudo, por vocês fazerem a vida valer a pena. Monica, Matheus; Melinda; Luana, Guilherme; Sarah; João Victor; Bernardo e a minha nora/filha Vanessa

Aos meus ancestrais, pela história a que dou continuidade.

À mamãe Anita; ao papai Antônio (minha estrela no céu) pelo AMOR incondicional aos seus filhos.

Aos irmãos amados: Maria Alice (em memória), Ilson, Hélcio, Nelson (em memória), Nelci (em memória), Neli, Milton, Maria (Maia) e André (Deco) pelos muitos momentos felizes da nossa vida.

Às (aos) amigas (os): Rosângela, Antônia e Rubens; Clenilda e Paulo; Maria Clarisse; e Betânia, constantes em todos os momentos na vida.

Às irmãs e irmãos da minha Igreja amada Assembleia de Deus, aos pés da Cruz, pelas muitas orações a meu favor.

A todos os Socioeducandos que já cumpriram ou cumprem as suas medidas socioeducativas na Unidade de Semiliberdade no Distrito Federal.

A todas e todos que conheci pelo caminho, contando a história, que de alguma maneira me estimulam a continuar a caminhada

AGRADECIMENTOS

Agora é o tempo de agradecer àquelas e àqueles que junto comigo são os construtores desta tese e fazem parte do meu processo histórico e constitutivo como sujeito humano.

Agradeço à Santíssima Trindade: Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, onde reside todo o amor, conhecimento e sabedoria, e em quem deposito toda a minha FÉ, sem a qual este trabalho não teria sido possível.

Ao meu querido Orientador, Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, um fazedor de discípulos. Entre todos os seus ensinamentos, ressalto serem os mais importantes, para mim, o ensino do acolhimento e da amorosidade para com as (os) excluídas (os) e marginalizadas (os), tornando com essa atitude, imensurável a sua contribuição à Educação Brasileira.

Aos meus sujeitos de pesquisa: Ester, Kelly, Miriam, Kassiane e Maira, pela disponibilidade e prazer de estarmos juntos.

Aos colegas que me atenderam prontamente e contribuíram com as suas respostas ao questionário estruturado: Ravena do Carmo, Aurélio, Janaína, Marcela, Debora e Vítor.

As graduandas e graduandos do Curso de Pedagogia e outras licenciaturas, que caminharam comigo nestes dez anos na Unidade de Semiliberdade. Gratidão!

Aos meus colegas de caminhada, nestes treze anos de anos com Grupo GENPEX.

Aos meus colegas e professores da banca de qualificação e da defesa final, por aceitarem contribuir na avaliação deste trabalho: Maria Clarisse Vieira, Betânia de Oliveira Barroso, Tatiana Yokoy, Rogerio Córdova e Guilherme Veiga Rios.

Às minhas queridas colegas Márcia Castilho e Julieta Borges Lemos, companheiras no Curso de Doutorado, pela imensa partilha e cooperação.

Aos meus professores e colegas das disciplinas do Curso de Doutorado na Faculdade de Educação, onde sempre fui bem acolhida.

A toda a equipe gestora, profissionais especialistas, servidores públicos e trabalhadores privados da Unidade de Semiliberdade e da Secretaria de Estado da Criança e do Adolescente no Distrito Federal, pela nossa constituição mútua, com generosidade e abertura para que eu pudesse construir este trabalho.

Agradeço a acolhida e dedicação dispensada a mim, de toda a equipe de coordenadores, professoras (es), técnicos administrativos e estagiários que trabalham no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

E finalmente, sou imensamente grata ao Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos a mim destinada no Curso de Doutorado, sem a qual não teria finalizado este estudo.

GRATIDÃO A TODOS!

RESUMO

Esta tese investiga qual a significação da práxis político-pedagógica socioeducativa para as (os) graduandas (os) exercida em uma Unidade de Semiliberdade. Tem como objetivo desenvolver e analisar estratégias pedagógicas que contribuem com constituição de pedagogas (os) da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília – Distrito Federal (DF) no seu processo formativo. Opto e desenvolvo uma pesquisa-ação marxista que tem como base fundante os autores Marx e Engels (2010;1993; 2007). O movimento prático, é o fio condutor à transformação da realidade que permeia toda a pesquisa e a sua estrutura textual. Os fundamentos práticos e os procedimentos metodológicos estão alicerçados nos seguintes autores: Kosik (1976), Freire (1980; 2013; 2011), Reis (2011), Vigotski (1996; 2004; 2007; 2010), entre outros. A tese indica que está pesquisa-ação na Unidade de Semiliberdade contribui no processo formativo desde o momento inicial da graduação, constituindo sujeitos pedagogas (os) e outras (os) profissionais especialistas, para a atuação com adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativa. Relata uma experiência real e concreta de uma ação político-pedagógica socioeducativa vivida por mim, professora/pesquisadora, e pelos sujeitos socioeducandos com as (os) graduandas (os) do Curso de Pedagogia da FE/UnB, entre os anos de 2008 e 2018. Entre os resultados alcançados, a pesquisa mostra a transformação da realidade, quando graduandas (os) ao resignificarem as suas práticas, condutas e conceitos com/pela experiência prática na Unidade, ao concluírem o curso de pedagogia, fazem as suas escolhas de atuações como pedagogas (os) no Sistema Socioeducativo, assim sendo, já se encontram inseridos como profissionais da educação trabalhadores, no Sistema Socioeducativo no DF com socioeducandos em cumprimento de medidas socioeducativas. A tese mostra a possibilidade de se constituir professoras (es) forjadas (os) na/pela práxis que, ao serem confrontados com a realidade sejam resignificados, humanizados e sensíveis para atender a socioeducandas (os) em cumprimento de medidas em todo o Sistema Socioeducativo.

Palavras-chave: Práxis; Constituição de sujeitos pedagogas(os); Sistema Socioeducativo; Adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

ABSTRACT

This thesis investigates the significance of the socio-educational pedagogical, political praxis for undergraduates exercised in a Semiliberty Unit. It aims to develop and analyze pedagogical strategies that contribute to the formation of pedagogues of the Faculty of Education at the University of Brasília - Federal District (DF) in its formative process. I choose to develop Marxist-based action research based on the authors Marx and Engels (2010, 1993, 2007). The praxis movement is the thread to the transformation of reality and permeates all research and its textual structure. The praxical foundations and methodological procedures are based on the following authors: Kosik (1976), Freire (1980, 2013, 2011), Reis (2011), Vigotski (1996, 2004, 2007, 2010), among others. The thesis indicates that this action research in the Semiliberty Unit contributes in the formative process from the initial moment of the graduation, compounding pedagogues and other specialists, to work with adolescents and young people in compliance with socio-educational measures. It reports a real and concrete experience of a socio-educational political-pedagogical action lived by me, a teacher/researcher, and by the socio-educated subjects with the undergraduate students of the FE / UnB Pedagogy Course between 2008 and 2018. Among the results achieved, research reveals the transformation of reality, when undergraduates re-signify their practices, behaviors, and concepts with/by the praxical experience in the Unit, upon completing the pedagogy course, make their choices of activities as pedagogues in the Socioeducational System in the Federal District with socio-educators in compliance with socio-educational measures. The thesis presents the possibility of becoming teachers in the praxis who, when confronted with reality, are redefined, humanized and sensitive to attend to socio-educators in compliance with measures throughout the Socio-educational System.

Keywords: Praxis; Constitution of pedagogical subjects; Socioeducational system; Adolescents and young people in compliance with socioeducational measures.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Documento oficializando o transporte da UnB à Unidade. _____	115
Figura 2 Painel construído por socioeducandos com graduadas (os) Semana Universitária 2017. _____	119
Figura 3 Socioeducandos com Graduandas (os) em atividade prática na Unidade. _____	121
Figura 4: Aula- encontro GENPEX _____	197
Figura 7: Atividade do túnel do tempo com graduandas (os) e adolescentes na Unidade de Semiliberdade. _____	199
Figura 8: Lousa com a atividade da linha do tempo pronta. Todos os dados são fornecidos pelos sujeitos participantes. _____	200
Figura 9: Construção do mural da árvore genealógica _____	202

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- ATRS - Atendente de Reintegração Social
- CDCA - Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e dos Adolescentes
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos
- EJAIT - Educação de Jovens, Adultos, Idosos e Trabalhadores
- ENCEJA - Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- FEBEM - Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
- FUNAP - Fundação de Amparo ao Preso
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PIA - Plano Individual de Atendimento
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PPCAAM - Programa de Proteção de Adolescentes Ameaçados de Morte
- SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
- SGD - Sistema de Garantia de Direitos
- SNPDCA - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
- SDH/PR - Secretaria de Direitos Humanos/Presidência da República
- SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO.....	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	15
1.1. Justificativa	22
1.1.1. <i>A pedagogia e a socioeducação: estamos construindo uma ponte.....</i>	22
1.1.2. <i>O medo</i>	24
1.2. Historicidade	29
1.2.1. <i>A volta à Escola: que escola é essa?</i>	29
1.2.2. <i>Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Histórico-Culturais – GENPEX.....</i>	31
1.2.3. <i>O mestrado com a Escola do Coração</i>	32
1.2.4. <i>O doutorado: a Socioeducação.....</i>	34
II. FUNDAMENTOS PRÁXICOS.....	35
2.1. A natureza da pesquisa	54
2.2. Problema da Pesquisa	63
2.3. OBJETIVOS	63
2.3.1. <i>Objetivo geral.....</i>	64
2.3.2. <i>Objetivos específicos.....</i>	64
2.4. Estratégias à coleta de informações	64
2.5. Educação de Jovens e Adultos - EJA e a Socioeducação	70
2.6. Leis e Normas que regem o sistema socioeducativo	72
2.6.1. <i>O Marco Legal Normativo do Sistema Socioeducativo</i>	72
2.6.2. <i>A ONU e as Agências Internacionais.....</i>	73
2.6.3. <i>O Código de Menores Mello Mattos.....</i>	77
2.6.4. <i>A Constituição Federal de 1988 (CF-1988).....</i>	79
2.6.5. <i>Origens históricas da constituição do Estatuto da Criança e do Adolescente.....</i>	82
2.6.6. <i>ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.....</i>	83
2.6.7. <i>As Regras Mínimas de Beijing.....</i>	84
2.6.8. <i>A doutrina da situação irregular e a doutrina proteção integral.....</i>	87
2.6.9. <i>CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente</i>	90
2.6.10. <i>SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo</i>	93
III. MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	111
3.1. O método.....	111
3.2. Procedimentos Metodológicos.....	114
3.2.1. <i>Encontros-aulas de graduandas (os) da FE/UnB na Unidade</i>	114
3.2.2. <i>Apresentação de filmes com debates.....</i>	116

3.2.3. <i>Elaboração de letras de música</i>	117
3.2.4. <i>Festas e comemorações de datas especiais</i>	119
3.2.5. <i>Murais e Painéis</i>	119
3.2.6. <i>Exemplo de Relatório-síntese semanal das graduandas (os)</i>	122
3.2.7. <i>Aula-encontro na FE/UnB: reflexão/avaliação da Ação</i>	136
3.3. O lócus da pesquisa: a Unidade de Semiliberdade no DF	137
3.3.1. <i>Unidade de Semiliberdade e a Faculdade de Educação</i>	138
3.3.2. <i>Sujeito de pesquisa: caracterização, qualificação e o Acordo de Interesses entre a Pesquisadora e os Sujeitos de Pesquisa</i>	140
IV. RESULTADOS ALCANÇADOS	143
4.1 Análises das falas dos sujeitos da pesquisa	143
4.1.1 <i>As significações das graduandas (os)</i>	146
4.2 A Contribuição do Marco Legal Normativo à Constituição das (os) Pedagogas (os) .	181
4.3 Uma constituição mútua com a práxis	196
4.4. Descobertas encontradas:Uma síntese das análises	205
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
5.1. A vida segue orientada pela práxis	224
REFERÊNCIAS	226
Sítios Consultados.....	229

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a práxis político-pedagógica socioeducativa no processo de formação/constituição de pedagogas (os). O processo se inicia a partir da demanda de graduandas¹(os) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília (UnB).

Mas, o que é esta práxis político-pedagógica socioeducativa?

A Práxis Político-Pedagógica Socioeducativa ou Práxis Político-Pedagógica é a inserção de graduandas e graduandos de Pedagogia e outras licenciaturas, em uma Unidade de Semiliberdade do DF, enfrentando a realidade vivida pelos socioeducandos em cumprimento de medidas socioeducativas alcançando a superação dos desafios concretos que se apresentam no cotidiano. No aspecto político esta tese tem como finalidade a constituição de professores (as) para atender especificidades educacionais de adolescentes e jovens de todo o Sistema Socioeducativo.

A cada semestre letivo, graduandas (os) no ato da confirmação de matrícula, escolhem estar na Unidade de Semiliberdade, vivenciando experiências práticas criadoras de estratégias político-pedagógicas com os socioeducandos adolescentes e jovens. Esta ação-prática vem contribuindo efetivamente na constituição de pedagogas (os) nas/pelas suas relações sociais com o conhecimento desta causa para a Educação.

Ao adentrar no Sistema Socioeducativo em uma Unidade de Semiliberdade do Distrito Federal com as (os) graduandas (os) no ano de 2008, percebo que os meus pés estão fincados num terreno cuja realidade mostra, sobretudo, a vulnerabilidade dos seus sujeitos. Esta se apresenta como uma linha tênue e frágil, na qual as condições humanas e sociais de adolescentes e jovens², que ali cumprem medidas socioeducativas para uma possível “reinserção” social, não me parecem efetivas, pois, para o jovem e adolescente, estar morto ou vivo, ser “ressocializado” ou não, me parece não fazer tanta diferença.

Nesse contexto, tenho esperança que ocorra uma transformação real naquele lugar e naqueles sujeitos adolescentes e jovens em cumprimento das chamadas medidas socioeducativas. Como educadora, imagino que deva haver um espaço social que possa atrair

¹Graduandas que disparam o processo: Alice, Renata. (nota de memória).

² A tese denomina de adolescentes e jovens os socioeducandos desta Unidade de Semiliberdade no DF. A faixa etária de atendimento é de até 21 anos de idade incompletos.

os adolescentes com seus inúmeros problemas sociais. Vislumbro que talvez a escola pública seja o único espaço social para isso. Sim, a escola detém uma mínima possibilidade de disparar processos transformadores na vida dos adolescentes e jovens socioeducandos.

Porém, sei que a escola, da forma como está estabelecida e formatada hoje, pode não responder aos meus anseios transformadores. Mesmo assim, não vislumbro outra saída para os adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas, que não mediante o processo transformador da Educação. Mas, se a escola não está preparada para recebê-los, onde e como é possível começar essa preparação? A minha aposta está na constituição de sujeitos pedagogas(os), ainda em formação³, inseridos no sistema socioeducativo, quando estão a cursar pedagogia. Sigo esse caminho desde o ano de 2008. E hoje apresento nesta tese o resultado deste trabalho.

A tese trata da experiência prática político-pedagógica vivida com graduandas (os), na qual todos os sujeitos do processo vão se constituindo dialeticamente, nas e pelas suas relações sociais, como futuras (os) professoras (as) para atender educandas (os) do Sistema Socioeducativo, na/da Rede Pública de Ensino. A maioria das escolas encontra-se na periferia do Distrito Federal. A faixa etária dos adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas enquadra-se no perfil do público da Educação de Jovens Adultos e Idosos Trabalhadores – EJAT, sendo, portanto, essa modalidade que recebe prioritariamente, os socioeducandos desta Unidade de Semiliberdade, no DF.

Não raro, são jovens negros na sua maioria, com baixa escolarização e sem oportunidade de trabalho ou estudo; encontram-se no rol dos excluídos (as). Este perfil de socioeducandos pede um atendimento especial por parte da (o) pedagoga (o), que possa compreender suas especificidades. Por exemplo: o caso de crianças e adolescentes que são atraídos ao espaço escolar pela alimentação que lhes falta no lar. Ou pelo acolhimento do(a) professor(a) que lhe demonstra afeto: morando longe de casa e tendo de se submeter a um transporte escolar precário, os socioeducandos chegam atrasados e necessitam ser compreendidos. Ou até mesmo pela companhia amiga do colega de sala, com quem pode conversar, pois, muitas vezes, os laços familiares não são tão bons. Como diz o texto sagrado: “[...] há amigos mais chegados do que um irmão” PROVERBIOS,18:24 (1991, p. 812).

³ Nesta tese o termo formação é sinônimo de constituição.

Essas especificidades, entre muitas outras, tão só convivendo com esses sujeitos é possível perceber. A constituição de um profissional pedagogo (a) durante a sua formação na passagem pela graduação em pedagogia só me parece ser possível mediante uma inserção prático, ou seja, o exercício cotidiano da unidade dialética teoria-prática. Com um “pé no chão” da Faculdade de Educação e o outro “pé no barro”⁴ da Unidade de Semiliberdade.

No contexto real concreto do Sistema Socioeducativo na Unidade de Semiliberdade no Distrito Federal, a demanda à graduanda(o) é lidar cotidianamente com o sujeito adolescente e jovem em cumprimento de medidas socioeducativas. É conhecer os avanços e retrocessos que permitem transformar, ou não, a visão desses jovens e adolescentes.

Tem sido desta forma que graduandas(os), sujeitos desta pesquisa, cumprem o currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FE – da Universidade de Brasília (UnB), e a tríade ensino-pesquisa-extensão. Esta práxis permite que graduandas (os) exercitem em espaços extramuros da Faculdade de Educação uma experiência de vida e formação/constituição inédita, na definição de algumas delas e deles.

Débora, graduada em pedagogia, afirma o seguinte sobre a sua participação na práxis político-pedagógica na Unidade de Semiliberdade:

Essa práxis me trouxe duas visões importantes: a primeira, de uma educação frágil, falha (em grande parte nas comunidades carentes, [...]) que não proporcionou uma formação crítica de consciência individual e coletiva (sujeito x sociedade). Que não foi capaz de trabalhar o sujeito em sua integralidade. E o outro lado é o de uma educação posterior às experiências negativas, que tem um desafio duplo: tentar despertar nesse jovem a consciência de mundo, de rede, e de que ele pode e tem o poder de transformar sua vida, buscando auxílio nas oportunidades que vão chegando, ainda que escassas. O desafio torna-se maior, pois estes, muitas vezes, se esquecem de quem são, de seus próprios valores, o que revela um trabalho de autoestima urgente, pois se não se respeitam primeiro, não irão respeitar os próximos [...]. Ainda que todos os sujeitos que passem por mim não sofram as transformações esperadas, isso jamais vai me isentar da obrigação de agir-refletir e contribuir com o processo de formação deles. Além disso, me trouxe uma visão do estado a que um sujeito pode chegar, se ele não toma consciência de como são as dinâmicas sociais em pequena e larga escala. A Pedagogia, nesse sentido e espaço, tem o dever de pensar estratégias pedagógicas que tragam essa visão de sociedade e instrumentalize esses jovens para trilhar um caminho de luta e perseverança que enfrente as dificuldades de reinserção após a experimentação com as ruínas da vida. (Débora Oliveira Silva. Questionário da pesquisa, respondido *online* em 20/9/2017).

⁴ Pé no chão da teoria na Faculdade de Educação. Pé no barro da Unidade de Semiliberdade Graduandas (os), graduadas (os) construindo relações sociais transformadoras, quando são confrontados com uma determinada realidade a ser transformada.

Conforme afirma Débora, o exercício da práxis político-pedagógica possibilita à (ao) graduanda (o) novas visões. Neste caso, a visão da totalidade de uma determinada realidade concreta apresentada no momento de formação. Isto significa que ao se deparar com um(a) socioeducando(a) em sala de aula, Débora sabe como se aproximar desse sujeito de maneira que a estimular seu desenvolvimento humano. A práxis político-pedagógica socioeducativa possibilita uma tomada de consciência das (dos) graduandas (os), como afirma Débora: *“ainda que todos os sujeitos que passem por mim não sofram as transformações esperadas, isso jamais vai me isentar da obrigação de agir-refletir e contribuir com o processo de formação deles”*.

Como professor(a), pedagoga(o), tenho de compreender que é meu dever caminhar no sentido de um desenvolvimento integral que envolva todas(os) ao meu redor. Esse é o caminho que a práxis político-pedagógica me mostra.

Diante disso, este trabalho apresenta a significação e a contribuição dessa vivência prática, com graduandas (os) em formação no curso de pedagogia. Mas, como tudo se inicia? Conhecer essa importante realidade dos adolescentes e jovens da Unidade de Semiliberdade só foi possível graças às (aos) graduandas(os) do Curso de Pedagogia que buscaram, no ano de 2007, o Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX, para atender a sua demanda para atuar no sistema prisional como um todo⁵, ampliando o campo de estudos e a formação profissional no ano de 2008. Atender esta demanda se torna então, o problema da pesquisa, tendo como objetivo principal o desenvolvimento e a análise de estratégias político-pedagógicas que contribuem para a formação/constituição de graduandas (os) ao trabalho singular com adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. O GENPEX aceita o desafio.

O GENPEX é um grupo de pesquisadores (as) em todos os níveis da Faculdade de Educação e outras faculdades e institutos, e outras que está sempre de braços abertos para acolher as propostas no âmbito da inclusão educacional, política, social/individual, que podem vir a transformar a realidade dos excluídos da sociedade. Estes, em geral, habitam o entorno muito pobre de Brasília.

O grupo surge da necessidade de fortalecimento e institucionalização do trabalho de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de camadas populares, na

⁵ A demanda se apresenta no primeiro momento para a inserção de graduandas (os) no sistema prisional como um todo. Mas, se efetiva no real concreto dentro do Sistema Socioeducativo em uma das unidades de semiliberdade do DF, devido as reais condições de se dar continuidade ao processo à época. (2008)

Região Administrativa – RA VII, do Paranoá – DF, desde a década de 80. Compartilha a parceria da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) e do Centro de Cultura e Desenvolvimento Popular do Paranoá (CEDEP), desde 1986.

Em abril do ano 2000, o GENPEX é oficialmente constituído e registrado no CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico.

A gênese ontológica do GENPEX resulta do exercício da relação dialética entre teoria e prática, ou seja, a práxis – que permite o conhecimento da realidade concreta, transformando-a. Supera e cria assim uma nova realidade. A práxis traz, em sua essência, a possibilidade concreta de se transformar a realidade.

O significado que o GENPEX dá a práxis, ou seja, ao trabalho concomitante da prática-teoria-prática acadêmica, é bem definido aqui por Kosik, que assevera: “na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade” (KOSIK, 1976, p. 202). O homem é o único ser capaz de transformar a sua própria realidade. O homem cria e recria a sua realidade.

A relação prática-teoria-prática faz do grupo GENPEX um possível diferencial na formação e na constituição de pedagogas (os) na Faculdade de Educação da UnB. Graduandas (os) do curso de pedagogia e outras licenciaturas da Universidade de Brasília buscam no grupo apoio para consolidar suas aprendizagens no nível da experiência acadêmica comunitária social. O único pré-requisito que o Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão– GENPEX faz aos iniciantes graduandas (os)⁶ é que sejam membros do Grupo, para a atualização anual do cadastro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico– CNPq, órgão que incentiva a pesquisa no Brasil.

Em geral, a aula no grupo GENPEX é denominada de Aula-Coletiva⁷ ou Encontro-Aula. Acontece em encontros semanais, com as graduandas (os) matriculadas (os) no semestre de referência, dentro da grade curricular do Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação. A

⁶ Outros termos podem ser utilizados com o mesmo sentido ao longo da tese, tais como: sujeito ou sujeitos, pessoa, ser, participante, membro, graduanda (o), aluna (o). Também podem ser utilizados com o mesmo sentido ao longo da tese: sujeito ou sujeitos, pessoa, ser, participante, membro, graduanda (o), aluna (o).

⁷ Este evento também é designado neste trabalho com outros sinônimos: Encontro-Aula, Aulas-Encontro, Encontro-Conversa, Círculos de Cultura, Círculos de Conversa, Roda de Conversa, Roda de prosa, Mesa de Conversa, Mesa de Prosa, Grande Grupo, Encontro-Coletivo na FE, Grande-Aula de projetos, Encontro-Projeto 1, 2, 3, 4 ou 5, ou simplesmente aulas.

coordenação-geral é de um (a) professor (a) ofertante da “disciplina-projeto⁸” no semestre, com todos os participantes tendo voz, vez e decisão no coletivo que se estabelece.

Não é só o “conhecimento” do (a) professor (a) que tem relevância. Todos os participantes produzem conhecimento e participam ativamente nos encontros da produção das atividades a serem desenvolvidas no lócus onde se desenvolvem os projetos, nesse caso, a Unidade de Semiliberdade. Eles participam ativamente das aulas, trazem o relato da vivência prática nas suas falas e sugestões, percepções, significações, com defesa de posição, a cada semana. Os professores com seus conhecimentos humanizantes escutam, ressignificam, refletem, discutem com os graduandos e formandos, proporcionando assim o desenvolvimento de todo o grupo.

A realidade concreta compartilhada entre os sujeitos que estão nas frentes de atuação faz emergir nas aulas suas vivências. Todas e todos participam ativamente para superar a situação-problema-desafio que se apresentar. O termo situação-problema-desafio é cunhado e conceituado por Reis:

As situações-problema-desafio são as necessidades econômicas, financeiras, sociais e culturais e afetivas que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá e demais excluídos, como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza nacional/mundial. (REIS, 2011, p.161).

O encaminhamento da situação-problema-desafio apresentada só acontece a partir da fala, da escuta, da discussão, da reflexão de todas (os) os que compõem o coletivo no momento do encontro-aula sobre a produção de conhecimento dos projetos.

A aula-coletivas e conclui com uma frase ou palavra de cada participante, que afirma o sentimento vivenciado naquele momento de significação. Após a fala de cada sujeito, dá-se o abraço coletivo, e todos se abraçam. Em geral, a sensação é de leveza do ser. São momentos inesquecíveis na vida das(os) graduandas (os) em formação/constituição. E não menos importante para todas(os) que participam desse evento. Saímos do ambiente dessa aula-encontro– graduandos, professores e convidados–fortalecidos com a práxis vivida.

É neste ambiente acolhedor de trocas e compartilhamentos de vida e conhecimento que as (os) graduandas(os) apresentam e decidem a sua proposta de atuação no Sistema Socioeducativo, na unidade de semiliberdade, ouvindo os adolescentes e jovens *a priori*.

⁸As disciplinas denominadas de Projetos fazem parte do currículo do Curso de Pedagogia. São ofertados por fases. Projeto 2, 3 e fases. Projeto 4 e fases. Projeto 5 fases única, sendo este o Trabalho de Conclusão de Curso. Trato disto em tópico apropriado mais à frente.

Este trabalho ocorre por meio da frente de atuação⁹ na Unidade de Semiliberdade, com adolescentes e jovens que abrem suas portas para nós. Após os trâmites legais no ano de 2008, o grupo GENPEX fez um acordo de mútua convivência com os gestores da Unidade de Semiliberdade, em elaboração com os adolescentes e jovens, gestores da unidade e Faculdade de Educação, denominado “A realidade das quebradas do DF”, desde 2013.

O encontro-aula oxigena três frentes de ação do grupo GENPEX. A primeira, a educação popular como educação fundamental na Rede Pública de Ensino do Paranoá¹⁰ e Itapoã¹¹, ação conjunta da UnB/FE/GENPEX/CEDEP/Rede Pública de Ensino do DF. A segunda, o acompanhamento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, ação conjunta da Faculdade de Educação e da Unidade de Semiliberdade¹² no DF. A terceira, a educação profissional articulada à Educação de Jovens Adultos e Idosos.

Estimo que, aproximadamente oitenta¹³ graduandas e graduandos do curso de pedagogia e outras licenciaturas tem passado pela frente de atuação na Unidade de Semiliberdade ao longo destes quase dez anos. Esta inserção de graduandas (os) de pedagogia na Unidade de Semiliberdade me trazem a seguinte indagação: qual a significação dada pelas(os) graduandas (os) que já passaram, e pelos que estão passando pela relação dialética teoria/prática na Unidade de Semiliberdade no tocante à sua formação/constituição como pedagogas (os)?

Diante disso, esta tese examina: qual a contribuição desta práxis com adolescentes, jovens e equipe de trabalhadores da Unidade de Semiliberdade da Unidade à formação/inicial/constituição de pedagogas (os) da FE/UnB/GENPEX?

A estrutura do texto obedece ao movimento prático que imbricado na pesquisa, a permeia todo o tempo. A tese tem um caráter metodológico pautado na pesquisa-ação de base marxista, sendo possível notar resultados se apresentando ao longo do texto, uma vez que

⁹ Frente de atuação: designação dada a cada grupo de graduandas (os) que escolhem estar cursando os Projetos Curriculares do Curso de Pedagogia com o Grupo Genpex/FE/UnB a cada semestre.

¹⁰ Paranoá – é a Região Administrativa do Paranoá – RA VII, oficialmente criada pela Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964.

¹¹ Itapoã – é a Região Administrativa de Itapoã – RA XXVIII, localizada numa área entre o Paranoá e Sobradinho, que era detentora de grande parte das terras onde se localiza a cidade hoje. Em 2003, foi criada a subadministração, vinculada ao Paranoá, por meio da aprovação do Projeto de Lei nº 698/2003. Em 18/11/2004, a Câmara Legislativa aprovou, em 1º turno, sua criação, sendo oficializada em 3 de janeiro de 2005.

¹² A Unidade de Semiliberdade é também referida ao longo do trabalho como: Instituição, Unidade, Semiliberdade, Semi, Casa, Sistema, socioeducativo, entre outros termos.

¹³ Não foi possível levantar com exatidão esta informação neste momento. O sistema web de matrículas da FE/UnB até o ano de 2016, não consolidava as matrículas nos Projetos Acadêmicos.

também é desenvolvido com o exercício de atividades práticas, o que demonstra com clareza perspectiva qualitativa e transformadora da pesquisa.

Caro leitor (a), esclareço que o texto é escrito na primeira pessoa por tratar-se de uma narrativa que envolve sentimentos e emoções de seres humanos reais, muito próximos, em desenvolvimento mútuo. Muitas das citações apresentadas neste trabalho, tem partes assinaladas em negrito, por eu considerar estes trechos significativos no embasamento prático desta pesquisa.

O texto da tese apresenta-se organizado por capítulos, como se pode ver a seguir: no Capítulo I, apresento a Introdução, a justificativa e a minha historicidade, a qual origina o objeto de pesquisa. No Capítulo II estão os Fundamentos Práticos e as autoras e os autores que conversam comigo ao longo do texto. No Capítulo III apresento os Procedimentos Metodológicos, todo o caminho e estratégias utilizadas para o alcance dos resultados. No Capítulo IV acham-se os resultados alcançados e as descobertas efetuadas com base nos depoimentos, nas falas e fragmentos de falas, e as significações que fazem do trabalho conjunto UnB/FE/GENPEX/Unidade de Semiliberdade, uma produção de conhecimentos e vivências, aqui compartilhados. E no Capítulo V, as considerações finais, incluindo os desdobramentos que estou desenvolvendo, e vou desenvolver, a partir desta tese.

A partir deste ponto, sigo com a Justificativa desta tese e os desdobramentos dos fundamentos práticos e metodológicos que constituem a tessitura do presente trabalho.

1.1. JUSTIFICATIVA

1.1.1. A pedagogia e a socioeducação: estamos construindo uma ponte

Entre todas as particularidades de Paulo Freire, eu destaco uma em especial. **O mestre me permite sonhar!** Diário de Itinerância. (FERREIRA, 2017).

Ao iniciar a justificativa deste trabalho, vou me recordando de Paulo Freire e da sua Educação Transformadora dos sonhos possíveis. Educação com transformação, eis o que quero para a Socioeducação.

Estar trabalhando com graduandas¹⁴ (os) em formação do Curso de Pedagogia, e também de outras licenciaturas, há mais de dez anos na Unidade de Semiliberdade, me faz perceber que o Sistema Socioeducativo, no todo, tem especificidades talvez ainda não percebidos para serem incorporadas ao currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. Tais especificidades serão explicitadas no decorrer da tese.

Os gestores da Unidade de Semiliberdade no DF, o local de pesquisa deste trabalho, cuidam para que os socioeducandos¹⁵ adolescentes e jovens, em cumprimento de medida socioeducativa, tenham os seus direitos à educação garantidos, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente no seu artigo 120:

Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação. (BRASIL, 2012, p.53).

A gestora da Unidade faz cumprir a legislação pertinente, sempre que tenta, com sucesso, matricular os socioeducandos de acordo com a idade/série nas escolas públicas próximas à instituição. Neste prazo de dez anos, é possível perceber uma melhora do trabalho político-pedagógico na Unidade, o que é demonstrado pelos resultados que apresento na tese.

Entretanto, ainda são poucos os socioeducandos da Unidade que chegam às séries iniciais do ensino médio. No último semestre de 2016, apenas um, entre aproximadamente cinquenta adolescentes e jovens em cumprimento de medida na semiliberdade, havia terminado o ensino médio.

Há uma equipe de especialistas nesta Unidade de Semiliberdade que são servidores públicos concursados da Secretaria da Criança e está composta de 2 psicólogos, 2 assistentes sociais e neste momento, no final do ano 2016, apenas uma especialista pedagoga é lotada na Unidade. Devido à imensa demanda de trabalho burocrático/administrativo, da pedagoga e ao quase sempre excessivo número de adolescentes e jovens, geralmente acima da lotação

¹⁴ Outros termos também utilizados aqui:), (os), pedagogas (os), licenciadas (os) em pedagogia, profissionais da educação.

¹⁵ Termos equivalentes que podem constar no texto da tese: adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, educandas (os), meninos da casa.

estipulada no marco legal do Sistema Socioeducativo, a (o) pedagoga (o) não consegue cumprir integralmente o papel de profissional da educação na Instituição.

A pedagoga lotada na Rede Pública de Ensino, regente de sala de aula na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que recebe adolescentes e jovens em cumprimento de medida na semiliberdade, como é o caso do público da Unidade de Semiliberdade apontada neste estudo, também não apresenta significativa experiência prática na sua formação em pedagogia, para lidar com o perfil de sujeitos da semiliberdade. Conforme aponta a pesquisa de Teixeira (2013, p. 29): *“Para realizar o atendimento a esses adolescentes, não houve capacitação e diz não saber se o sistema educacional está pronto para o atendimento satisfatório dessa demanda”*.

Porém, minha experiência junto a estas (es) profissionais pedagogas (os), tanto na Unidade como na Rede Pública de Ensino, tem demonstrado que os cursos de Pedagogia e a “chamada formação continuada”, de maneira geral, ainda não dão conta de uma efetiva formação com constituição de professores para atender à demanda crescente do público adolescente e jovem do Sistema Socioeducativo na capital do país.

A presente tese apresenta a experiência de formação/constituição de pedagogas (os) voltados ao atendimento de adolescentes e jovens, em cumprimento de medidas socioeducativas desde o ano de 2008 até o presente momento, numa ação conjunta do grupo GENPEX/FE/UnB e da Unidade de Semiliberdade no DF.

Ao adentrar um pouco mais na realidade do Sistema Socioeducativo, vou conhecendo as histórias humanas que por ele perpassam, e uma recorrência nestas histórias tem me chamado a atenção, é a questão do medo que muitas pessoas sentem neste espaço de trabalho.

1.1.2. O medo

O medo tem sido um grande inimigo para as (os) pedagogas (os) construírem a sua tarefa com os adolescentes socioeducandos. Kassiane¹⁶, um sujeito da pesquisa, me fala sobre o medo que sentia dos adolescentes e jovens, ao adentrar como pedagoga do Serviço Público na Unidade de Semiliberdade.

Eu também não nego que bem no início sentia medo de estar com eles. Ao chegar à Unidade de Semiliberdade, deixava os pertences todos no carro. Mas, com o passar do tempo, dei-me conta de que os meninos da Semiliberdade são apenas seres humanos. Abraçam-me e

¹⁶Kassiane, sujeito desta pesquisa, devidamente identificada no tópico apropriado mais à frente.

beijam, me chamam de tia. Hoje, estar na Unidade, na minha casa, ou dando aula na FE, para mim não faz diferença. Eu me sinto em casa quando estou na Unidade de Semiliberdade, rodeada pelos adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

Não tenho interesse, nem preciso saber qual o ato infracional praticado por qualquer um deles. Não faço distinção entre socioeducandos, seja qual for o motivo que os levou à Unidade de Semiliberdade. O meu ponto de partida é sempre a partir daí. Pois, é a práxis político-pedagógica que me orienta, nos une e constitui. No processo prático político-pedagógico com os socioeducandos, vamos nos conhecendo e firmando vínculos afetivos, e o medo vai dando lugar à amorosidade. O meu encontro político-pedagógico com o adolescente e jovem e sua realidade concreta a cada dia na Unidade me permite ser ressignificada nestas vivências permanentemente. De resto, há uma grande rotatividade de adolescentes na Unidade. Assim, quem está lá esta semana, amanhã já pode não mais estar, pode se achar evadido, e talvez morto, como já presenciei. Esse é um dos momentos doloridos para todos. Entretanto, é possível perceber a transformação das atitudes dos adolescentes e jovens para conosco e de nós para com eles.

Como, por exemplo: a atitude ética do socioeducando que me devolve o celular esquecido na Unidade sela a garantia da confiança que construo com todos os adolescentes e jovens que passam pela minha vida. Seja dentro ou fora da Unidade de Semiliberdade. Isso, naquele momento, é para mim o “máximo”. A partir daí, nunca mais escondi deles bolsa ou pertences. Nunca fui subtraída em absolutamente nada na Unidade. Essas relações sociais me fortalecem e vão me constituindo no/com o outro. Como bem afirma Reis (2011, p.235): “E com isso se tornando sujeito em si e no outro”.

O medo é uma questão séria a ser vencida pelos profissionais da Socioeducação e merece ser aqui mencionado nessa justificativa. Essa é uma das percepções que me levam a construir a presente tese sobre a importância da constituição de pedagogas (os) ainda em formação, e de estas (estes) serem inseridas (os) numas práxis que apresenta a realidade de educandos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A relação professor (a)/socioeducando é sempre uma relação entre seres humanos, e assim deve ser vivida plenamente no espaço social da escola. A convivência faz o medo desaparecer.

Nesse sentido, até o momento, não vejo outro caminho de constituição dessa (e) pedagoga (o) que não seja na práxis, em que a (o) estudante de pedagogia no Sistema

Socioeducativo vá se constituindo pedagoga (o), intervindo no mundo e conseguindo resultados transformadores de desenvolvimento mútuo.

Kassiane, sujeito da pesquisa, me explica que percebe o discurso do medo em várias ocasiões. Assim, diz ela: *“Em muitas, várias reuniões, várias coisas que eu já participei com o pessoal da Secretaria da Educação, a maioria dos professores tem medo. Por quê? Porque é o desconhecido. Então, eu acho que é interessante na formação de qualquer pedagogo”*.

Eu compreendo, pela ênfase de voz da Kassiane, que ela apoia a inserção prático dos graduandos da FE com a Unidade de Semiliberdade. Ela continua reafirmando isso e apresenta outro exemplo interessante: *“Independente da área que ele vai atuar, se ele vai trabalhar como pedagogo(a) num hospital, de repente, tem uma criança que está internada, e que é filho de um adolescente ou jovem que está cumprindo medida, e às vezes o fato dela saber vai gerar medo”*.

Diante da realidade que Kassiane vive, o cotidiano prático político-pedagógico possibilita uma constituição/formação contínua pela função de pedagoga que ela exerce no Sistema Socioeducativo. Ela concorda que aspectos teóricos e práticos do Sistema Socioeducativo devem ser abordados nos cursos de Pedagogia no país. A atividade prático político-pedagógica de graduandas (os) no Sistema Socioeducativo corrobora para os currículos de Pedagogia e contribui para a quebra do estigma que apregoa ser o socioeducando um “bandido”. E nesse caso, a confiança vence o medo.

O medo, a desconfiança e tudo o mais que podem afastar um ser humano do outro, só podem ser vencidos quando criamos vínculos afetivos nas/pelas nossas relações sociais. Nesse caso, com os adolescentes e jovens da Unidade, que se permitem transformar e ser transformados. É a partir destas vivências que nós vamos tornando humanos/humanizados e, como iguais, vamos percebendo a realidade uns dos outros.

Somos seres humanos nos constituindo uns com os outros historicamente. Pois, como diz Kosik (1976, p.218), “[...] a primeira premissa fundamental da história é que ela é criada pelo homem; a segunda premissa igualmente fundamental é a necessidade de que nesta criação exista uma continuidade”.

Tendo ouvido Kosik, as graduandas (os), os adolescentes, jovens e a mim mesma, percebo que há um processo de desenvolvimento humano recíproco acontecendo conosco, nesse tempo em que atuamos na Unidade de Semiliberdade. A formação/constituição inicial e continuada de pedagogas (os) requer contemplar essa práxis. É basilar formar futuras (os)

pedagogas (os) com as especificidades que exige a demanda da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Socioeducativo.

Parece-me que a pedagogia pressuposta por Freire, entre outros autores, tem contribuições a dar na formação/constituição de pedagogos(as) para a atuação na Educação de Jovens e Adultos, que tem como educando(a) o adolescente e jovem atendido pelas medidas socioeducativas.

Refiro-me aqui aos pressupostos da autonomia, transformação e crítica, apresentados nos textos de Freire, sem, contudo, a (o) profissional pedagogo (a) se deixar levar pelo paternalismo ou pela “pena” desses socioeducandos, mas apenas enxergando o ser humano que ali se apresenta. Citando Freire (1997, p. 59): “O desafio é nunca entrar paternalisticamente no mundo do oprimido para salvá-lo de si próprio”.

O desafio da Pedagogia, para ajudar no aspecto constitutivo de pedagogos (as) que possam transformar a dura realidade de exclusão e da precária escolarização do adolescente e jovem que cumpre medidas no Sistema Socioeducativo está posto. O adolescente e jovem que cumpre medida na semiliberdade pode salvar-se a si mesmo. Ele só precisa se encontrar em si mesmo. Enxergar as possibilidades que a vida pode oferecer e se libertar para buscar o caminho de transformação com consciência.

Eu suponho que a escola pode ser o espaço social transformador para esses socioeducandos. O processo de conscientização, de mudança de vida de um socioeducando, pode partir de um (a) professor (a) transformador (a). Nesse sentido, encontro eco na seguinte afirmação de Freire (1980, p.27): “A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra o seu perfil”.

A práxis me dá a clareza de que a (o) pedagoga(o) formada (o) com o “pé no chão” do Sistema Socioeducativo, tendo construído uma forte raiz baseada na unidade dialética entre teoria e prática, não terá medo de enfrentar o desafio de contribuir à ressignificação da vida do socioeducando e sua atuação consciente na sociedade. A (o) pedagoga(o) pode fazer diferença na vida dos adolescentes e jovens da Semiliberdade, e na Rede Pública de Ensino que recebe socioeducandos em cumprimento de medidas. É certo que nós somos constituídos pelo meio social e cultural em que vivemos, a começar da nossa própria subjetividade.

O papel da (do) pedagoga(o) junto a adolescentes e jovens excluídos, que chegam à Socioeducação, passa a ser o de despertar a vontade de transformação de vida. Córdova (2004,

p. 99) observa que “o êxito do trabalho pedagógico depende de que uma criança encontre numa escola, entre dezenas, pelo menos um docente que seja capaz de lhe despertar um sentimento amoroso.”

Socioeducandos, como qualquer um de nós, almejam ser compreendidos. Alguns professores já têm essa percepção e alcançam êxito com isto. Esta tese demonstra que a práxis político-pedagógica pode criar estratégias que permitem o desenvolvimento humano de professores e socioeducandos, transformando a vida de cada um desses adolescentes e jovens, que de certa forma “param” as suas vidas para cumprir medidas socioeducativas.

Sei que a educação não transforma nada sozinha, e que os vários campos de conhecimentos, como a Psicologia, o Serviço Social, a Pedagogia, entre outros, devem andar juntos em relação à Socioeducação. Porém, sei também que sem a Educação nada avança, como bem nos assegura Freire (2013, p. 234): “há outra coisa importante que eu afirmo quando digo que a educação não é a chave única da abertura da porta da transformação, mas sem ela nada se faz.”

A perspectiva da Socioeducação demanda uma educação atuante no tocante ao compromisso social da (do)pedagoga(o) ter a oportunidade de incentivar os sujeitos da Socioeducação na busca da sua autonomia e emancipação. Mas a conquista desses aspectos deve ser alcançada pelos próprios sujeitos, tendo como “espelho” a (o)pedagoga (o). Vale lembrar que não é o “paternalismo” que vai fazer a diferença, mas a constituição de uma consciência pode tornar professores agentes transformadores de vidas de adolescentes e jovens que desejam ser transformados. Freire (2004, p. 35) adverte: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

A práxis pedagógica do Sistema Socioeducativo, durante esses anos, tem revelado indícios de ser um excelente caminho de construção de vínculo humano-afetivo, que supera toda espécie de rejeição e discriminação entre sujeitos humanos, particularmente com socioeducandos da Unidade de Semiliberdade. Essa práxis político-pedagógica já experimentada, transforma e rompe paradigmas, e pode ser cotidianamente adensada e aprofundada nos processos de formação/constituição de professores (as) nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas.

Diante do exposto, justifico o presente trabalho e chamo a atenção para a necessidade de uma formação/constitutiva da pedagoga e do pedagogo, visando atender ao adolescente e jovem em cumprimento de medidas socioeducativas no Sistema Socioeducativo.

1.2. Historicidade

Sou Nirce, filha mais velha entre dez filhos: “Maria Alice, em memória”, Nirce, Ipson, Hécio, “Nelson e Nelci, em memória”, Neli, Milton, Maria e André. Meus pais (“Antônio, já é uma estrela brilhante!”), Antônio e Anita, nos criaram para o bem. O lar foi construído na periferia da periferia (Zona Leste) na capital de São Paulo. Muita pobreza, mas com muito amor: uma parceria que dá certo.

Infância e adolescência com pouca escolarização, pouco tudo. Todos cursamos o ensino primário em escola pública. Só a caçula Maria completou os estudos superiores, cursando Pedagogia. Muito trabalho pesado desde bem cedo. O casamento (1982) é uma aliança para sempre com Tião, o amado da minha alma. Os filhos são quatro: Mônica, Luana, Sarah e João Victor. Os netos: Matheus, Melinda, Guilherme e Bernardo.

1.2.1. A volta à Escola: que escola é essa?

O ano é 1999, fim de século XX.

Volto à escola aos 47 anos de idade. O intuito é terminar os estudos iniciados nos anos de 1960. A minha escolinha ficou para trás. É tudo muito diferente. Percebo que o Ensino Público na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ruim. Há um descaso quase geral, por parte de todos que integram o grupo da EJA. O que talvez eles não saibam é que, como educanda adulta, reflito sobre tudo o que os professores dessa escola dizem sobre o futuro “sombrio” que eles parecem me desejar. E que mesmo assim, depois de um dia exaustivo de trabalho, na minha pequena empresa, morando quarenta quilômetros distante da escola para ir e voltar no período noturno, eu não desisto, como a maioria absoluta da turma fez. Tudo o que é “ensinado” e dito na escola pública é motivo de reflexão para mim.

Observo que muitos professores concursados se utilizam da Educação de Jovens e Adultos – EJA como um meio extra para reforçar o salário. Muitos têm empregos na iniciativa privada durante o dia e são professores da EJA à noite. Outros já estão perto da aposentadoria. Não há mais paixão naquilo que fazem. É há até aqueles que cursaram Pedagogia, são concursados em órgãos públicos e fazem bico na Educação de Jovens e Adultos.

Na época, eu não consegui discernir bem o que ocorria. Hoje sei o que é a falta de constituição de um sujeito pedagogo (o), inserido na realidade de adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade que é “definida” como “certa”. Professores (as) desencorajam alunas (os). A EJA não leva vocês a lugar nenhum. A EJA só serve para alavancar a estatística

internacional, na época, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em relação à Educação. “O Estado precisa mostrar números à Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura – UNESCO e outros organismos internacionais”. E com isso tudo eu vou me sentindo um amontoado de números e me desesperando de continuar. Ouço o discurso dos que se dizem profissionais da Educação de Jovens e Adultos. Mas ouço, sobretudo, o meu coração.

Porém, o que me inquieta mesmo são os milhares de brasileiras (os) que apostam toda a sua esperança na EJA e pensam que “o estudo” pode ajudá-las (os) a construir um futuro melhor. Não é o meu caso. O conhecimento escolar e acadêmico ainda não me fez falta. Sou comerciante desde a adolescência. Desenvolvida no mundo capitalista, a minha visão de mundo é diferente de muitas(os) excluídas(os) e marginalizadas(os) que neste momento buscam, na escola/EJA, um meio de sair da exclusão, do não analfabetismo ou do semianalfabetíssimo, tentando manter uma singela chama acesa, de que talvez com “o estudo” possam conseguir um emprego melhor, e seguirem estudando até se “formar”, para com isso darem conta da subsistência/sobrevivência deles e das suas famílias.

Não se acham conscientes de que, entre trabalho e emprego há uma diferença primordial. Eu entendi isso, até certo ponto. Pois procurei me desvencilhar do “patrão” ainda bem cedo. E trabalhar para mim, no sentido exato da palavra. Eu cresci e me desenvolvi com o meu trabalho. Mas só hoje compreendo bem essa distinção entre emprego e trabalho, feita por Marx, quando afirma que o verdadeiro sentido do trabalho é produção de vida. “De fato, o trabalho, a atividade vital, produtiva, aparece agora ao homem como único meio da satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física [...]” (MARX, 1963-1964, p. 164).

Voltando ao assunto, a cada dia a Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública (1999) me inquieta mais. Posso até afirmar que, naquele momento, a minha aprendizagem passara para um segundo plano. Eu preciso mesmo é “aprender para ensinar”, ou melhor, me desenvolver e me envolver com a educação. Inquietações em meu interior não cessam. Como mudar isso? Que falta de respeito para com as pessoas mais velhas que só desejam estudar! Mas isso não é um direito? E ainda: devo desistir ou continuar? É o caos encontrado na Educação de Jovens e Adultos numa escola pública que me instiga a tornar-me educadora. Então, só resta continuar o caminho a ser seguido. E estudar muito.

A minha historicidade se declara na vida acadêmica. Sou mais um membro da classe trabalhadora na luta diária da busca pela superação. Marx me diz: “Os indivíduos sempre

partem de si mesmos, naturalmente não do indivíduo “puro”, no sentido dos ideólogos, mas sim deles mesmos, dentro das suas condições e de suas relações históricas” (MARX, 2007, p.94).

Apoiada em Marx, minhas condições históricas me fazem avançar. E o caminho se alonga. Preciso de uma boa formação acadêmica. Penso que ainda posso vir a formar professores no futuro. Sigo em frente com este objetivo firmado na consciência e no coração. Nesse percurso, concluo as disciplinas do ensino fundamental e do ensino médio, atendendo ao currículo escolar da época (1999-2000). Faço vestibular para o Curso de Letras no ano 2000, com dupla habilitação: Português/Inglês. Graduo-me pela Faculdade Michelangelo em 2004.

Do curso de Letras, trago a paixão pelo pensamento de Noam Chomsky, apresentado pela maravilhosa Professora Márcia Pacifi, e a sua gramática gerativa. Não por acaso, começo a direcionar o meu gosto para a leitura de cunho socialista. Chomsky acredita que a chegada do proletariado ao poder não significa, ou não pode significar, um Estado policial terrorista, no qual a liberdade, a dignidade e as relações humanas decentes possam ser destruídas. Afirma: “[...] se eu me convencesse de que a chegada ao poder do proletariado levaria a um Estado policial terrorista[...] então eu não desejaria que o proletariado tomasse o poder [...]” (FOUCAULT; CHOMSKY, 2015, p.64). Reconheço-me como parte desse proletariado.

1.2.2. Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Histórico-Culturais – GENPEX

No ano de 2005, sou selecionada, pelo Professor Dr. Renato Hilário dos Reis como “aluna especial” na pós-graduação, no curso de mestrado, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na disciplina Educação de Jovens e Adultos.

Busco conhecer o Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis e todo o seu trabalho dos últimos trinta anos. Uma vida dedicada à educação. O seu olhar é para as excluídas e os excluídos, os não alfabetizados/escolarizados e semialfabetizados não escolarizados. Ele olha com amor para a(o) que não tem voz, vez e decisão. Como ele mesmo afirma: “O silêncio parece ser a sua marca. Homens e mulheres que buscam a escola, silenciados ou em silenciamento nas relações de família ou emprego. Excluídos de tudo, ou quase tudo, sabem o que é sentir em si a realidade da exclusão. (REIS, 2011, p. 69).

Não consigo esquecer as primeiras leituras de Marx e Engels na disciplina com o Prof. Renato. O primeiro texto discutido foi “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem” (ENGELS, 1977). Assim, dou início a disciplina, envolvendo-me com o GENPEX –

Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Histórico-Culturais, o qual completa 32 anos neste ano de 2018.

O GENPEX é um grupo originado do desdobramento das lutas da população por moradia da região do Paranoá, no Distrito Federal. A Faculdade de Educação é o seu berço, demandada pelos moradores do Paranoá para executar um processo de alfabetização de adultos, que atendesse os ocupantes da terra naquele momento. Todavia, não era qualquer educação de adultos que eles procuravam. Os moradores precisavam aprender, mas desejavam mesmo aprender a interpretar os discursos do Estado, que não apoiava a ocupação naquele lugar.

A Faculdade de Educação insere-se nesta ação político-pedagógica desejada pelos moradores, o que se dá concretamente quando a Faculdade de Educação atende ao pedido da comunidade e realiza a tentativa bem-sucedida de alfabetizar jovens e adultos, conforme as demandas da população. Assim começa o processo prático de alfabetização de jovens e adultos, tendo como mote o desenvolvimento mútuo entre educandos jovens e adultos, graduandas(os) de Pedagogia da Faculdade de Educação, orientandos(as), professores da FE e moradores da comunidade, atentando às necessidades que se apresentam na realidade vivida por todos os participantes.

Inserida no GENPEX, começo a minha caminhada acadêmica no ano de 2005, na Faculdade de Educação da UnB. No grupo, com um ambiente solidário, generoso e amoroso, meu olhar começa a mudar de direção. O valor material das coisas vai dando lugar a um sentimento mais humanizador, e começo a ter outro sentido e direção.

1.2.3. O mestrado com a Escola do Coração

O meu processo constitutivo vai avançando, e aquele “Outro” de quem fala o Cristo, em quem deposito toda a minha fé, vai se tornando a minha realidade. Início um processo de alfabetização de adultos na igreja local, que frequento na zona rural de Rodeador– Brazlândia– DF– Brasil. O motivo deve-se ao fato de que começo a observar e de fato a enxergar as pessoas a quem chamamos de irmãos. Só agora percebo que há certa distância entre alguns de nós. Eu nunca havia observado isto antes.

Na FE, começo a entender o que é a luta de classes, e no ambiente da igreja vou percebendo a realidade dessa luta. As pessoas mais simples – crianças, mulheres, homens idosos ou não, trabalhadores braçais na agricultura, jardineiros das chácaras, caseiros e empregados

domésticos, que moram e trabalham na região – sentam-se de um lado da igreja. Os donos das chácaras e empregadores sentam-se do outro lado.

Começo a observar que, apesar de aparentar certo respeito de uns para com os outros, eles não se misturam. E também me ocorre pensar que naquele momento, os mais pobres estão mais resistentes a quebrar essa barreira. Assim, começo a me sentar no meio dos “empregados”. Alguns ficam meio desconfiados. Também chamo a atenção dos “empregadores” para o que venho observando. E pouco a pouco, conseguimos nos misturar um pouco mais.

Nessa época, o meu filho João Victor era adolescente. Ele foi fundamental para a consolidação desse ajuntamento. Ele é músico autodidata e possui alguns instrumentos, como guitarra, baixo e bateria. O João começa a chamar as crianças e adolescentes da região para um banho de piscina, ou um jogo de bola, ou até mesmo ensaios de cânticos religiosos, em nossa casa. Em pouco tempo, a casa se acha sempre cheia de alegria. Com isso, nos encontros na igreja, as famílias começam a se conhecer melhor, e assim nascem os verdadeiros irmãos.

Como estou sempre com todos, começo a perceber que a grande maioria não sabe ler, apesar de trazer a Bíblia embaixo do braço todo o tempo. Vejo que ao se iniciar a leitura do texto bíblico, muitos deles abrem o livro fora do que é anunciado. Depois de algum tempo de observação, decido chamar um grupo para uma reunião e abordo com muito cuidado o assunto do não alfabetismo e do semi-analfabetismo notados por mim. Nenhum deles se declara não alfabetizado/escolarizado ou semianalfabeto/escolarizado.

Uso a estratégia de que preciso deles para realizar em toda a região um censo sobre o assunto. Eles ficam animados. Só os homens participam. As mulheres não se comprometem. E assim fazemos. A comunidade mostra-se muito animada. O grupo formado na igreja participa da construção de tudo. Um enorme coração com três metros de diâmetro é a nossa mesa, símbolo de amorosidade e acolhimento. A igreja doa as cadeiras e o espaço físico. O trabalho de alfabetização tem início e fim entre os anos 2005 e 2008. A escola ganha um nome, dado pelos educandos: “Escola do Coração”. A surpresa vem quando aqueles membros da igreja que ajudaram em tudo, mas não se declaravam não alfabetizados/escolarizados, comparecem e seguem juntos comigo em todos os encontros. Em 2008, os educandos foram matriculados em escolas públicas da região. Seguiram seus sonhos e hoje são sujeitos transformados e transformadores da sua realidade.

Em 2007, o projeto e os seus resultados são sistematizados. É apresentado por mim, na seleção de mestrado, no Programa de Pós-Graduação – PPGGE da Faculdade de Educação – FE

da Universidade de Brasília – UnB, sendo selecionado. A defesa se dá no ano de 2009. A dissertação leva o título de “Construindo a Alfabetização de Educandos no Movimento Popular do Rodeador – DF: a Escola do Coração”.

Eu continuo a caminhada na Educação de Jovens e Adultos. Hoje, não tenho dúvida de que, quando se deseja algo, é possível transformar realidades difíceis. Eu vi e vivi isso.

1.2.4. O doutorado: a Socioeducação

Em 2008, antes mesmo de defender o mestrado, eu já me achava inserida no Sistema Socioeducativo, onde acompanho graduandas e graduandos, desde então, para conhecer e me apropriar da realidade de jovens e adolescentes do Sistema Socioeducativo em uma Unidade de Semiliberdade do Distrito Federal. A práxis ali experimentada é condensada em projeto de pesquisa para o curso de doutorado no ano de 2015. Com o texto qualificado em novembro de 2016, eu me apresento para defendê-lo em novembro de 2018, aos 66 anos de idade.

Concluo afirmando que a minha historicidade e o meu objeto de pesquisa são parentes muito próximos em todos os aspectos. Sou oriunda de família da classe trabalhadora. Os adolescentes da unidade, graduandas e graduandos, gestores e trabalhadores da unidade de semiliberdade, os membros do grupo GENPEX, na sua maioria, também são. Somos, quase todos, educandos do curso noturno.

Estamos ávidos por transformação. Não é por acaso que escolhi pesquisar/ analisar a significação da práxis político-pedagógica socioeducativa realizada com graduandas e graduandos dentro da semiliberdade no Sistema Socioeducativo. Esse objeto de pesquisa continua dando o norte à minha constituição como sujeito educadora.

A minha fé é alimentada pelo único Deus Trino, Pai, Filho e Espírito Santo. Esse é o motivo de a minha alegria e esperança se renovarem a cada manhã. E assim continuo no caminho que me é proposto, sentindo-me contemplada na seguinte citação do apóstolo Paulo, na sua carta aos Romanos, Bíblia Anotada (ROMANOS, 11:36 p. 1426. Grifo meu): “Porque **DEle** e por meio **DEle** e para **Ele** são todas as cousas”!

A seguir, busco apresentar as raízes que fundamentam a práxis deste trabalho.

II. FUNDAMENTOS PRÁXICOS

As minhas raízes são plantadas no solo fértil da unidade dialética teoria-prática, neste texto entendida como sinônimos de práxis, práxis político-pedagógica, atividades práxicas, atividades, ação práxica, práxis transformadora, processo práxico, movimento práxico. É esta, a marca desta pesquisa-ação de base marxista e o motivo da minha escolha de autores práxicos para a fundamentação do trabalho, realizado entre os anos de 2008 e 2018.

A denominação dada a este capítulo deve-se à pesquisa ser em todo o tempo permeada pelas práxis político-pedagógica socioeducativa com adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, graduandas(os) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília– UnB e profissionais graduados da Unidade de Semiliberdade no Distrito Federal – DF.

A centralidade desta pesquisa está na constituição de pedagogos(as) em formação inicial e continuada, contemplando a práxis referenciada por Marx, Engels e Kosik, que aqui se encontra de forma dialógica com as experiências vividas. Assim, existe certa esperança da minha parte, de que, por meio da Instituição Escolar Pública e de todos os seus recursos humanos, sobretudo de professores (as) transformadores (as), esses adolescentes e jovens sejam de fato incluídos na sociedade.

Minha práxis político-pedagógica socioeducativa é um espaço de convivência com os adolescentes e jovens na Unidade de Semiliberdade e com os graduandos (as) da Faculdade de Educação. É neste lugar que se apresenta a terrenalidade real do agir humano, pois a práxis “é a abertura do homem diante da realidade e do ser” (KOSIK, 1976, p. 205). Fundado nesse terreno real do Sistema Socioeducativo, esse trabalho é realizado e acompanhado por mim, por graduandas (os) do curso de Pedagogia, da FE/UnB e por profissionais especialistas graduados da Unidade.

Entre as várias perspectivas das ciências humanas, bem como as variadas formas de se fazer ciência que a minha história humana conhece e assume neste estudo a da minha classe, que é a dos trabalhadores, o meu ponto de vista político/filosófico e epistemológico, comungam com a práxis apregoada por Karl Marx, Friedrich Engels, Karel Kosik, entre outros autores, para fundamentar esta tese, por serem esses autores compromissados com a transformação de realidades e com o desenvolvimento da humanidade. A minha proposta esteia-se nos pressupostos desses autores e tem a pretensão de desenvolver a formação inicial e continuada

de pedagogas(os) mediante uma práxis educativa com adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

Esta tese não apresenta diagnóstico. Ela divulga os resultados de uma ação prática político-pedagógica no processo de desenvolvimento de graduandas (os), com a finalidade de transformar a realidade no campo da formação/constituição de pedagogas (os).

A dialética revisada por Marx é fator importante neste trabalho, por se tratar de uma pesquisa com sujeitos humanos vivos e ativos, sujeitos às contingências históricas das suas existências. Nesse sentido, Marx vem a ser para Vigotski o autor que embasa a perspectiva histórico-cultural. Tal como Marx, Vigotski concebe o homem como um ser histórico que se desenvolve dialética e culturalmente em suas relações sociais.

Os autores citados buscam, através da história do desenvolvimento humano e por meio da dialética marxista, compreender as transformações sociais que estão ocorrendo na sociedade através do real que nela se apresenta. Nesse sentido, sigo o fio condutor da história de cada sujeito envolvido nesse processo, levando em conta a práxis e o movimento dialético materialista.

A dialética marxista me permite formular que as relações de inserção dos sujeitos humanos com suas condições objetivas produzem o real concreto ocorrente, possibilitando compreender que o mundo é resultante da práxis humana. Marx busca compreender e significar o real, na sua concretude da atuação histórica e material dos sujeitos. Mas não é a história que apenas descreve a sucessão dos fatos, e sim a história da luta diária das mulheres e homens que produzem condições materiais de sobrevivência e existência e se relacionam com a natureza, sempre mediados pelo trabalho, bem como a interpretação dessa relação por esses seres humanos, pois como afirma Kosik (1976, p. 217): “O homem se realiza, se humaniza na história”.

Nesse sentido, escreve Marx (2007, p. 11): “**A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir**” (Grifo meu). Não é apenas uma reprodução física desses homens, e sim uma maneira nova de reinventar e manifestar a sua vida.

É esta dialética posta entre o homem e a natureza que ele encontra na vida, que permite a contradição como antítese, e leva à produção de conhecimento pela sua práxis no trabalho como transformação da realidade. Para Vigotski (1996, p.393), “**a dialética abarca a**

natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo [...]” (Grifo meu). Assim sendo é possível afirmar que a dialética é um método científico.

Bottomore confirma que a dialética pode ser considerada um método científico, quando diz: **“A dialética é tematizada na tradição marxista** mais comumente enquanto um método e, **mais habitualmente, um método científico**” (BOTTOMORE, 2012, p.149, grifo meu). Já Vigotski leva em conta a historicidade do processo de constituição humana.

Esta tese atesta que o desenvolvimento humano não cessa, conforme assegura Engels em seu conhecido texto “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”: “Quando o homem se separa definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, [...] avançando em seu conjunto a grandes passos” (ENGELS, 1961, p. 275). Assim, somos seres historicamente em desenvolvimento.

Ao estar com os graduandos na Unidade de Semiliberdade, é possível afirmar que estamos nos desenvolvendo e nos constituindo humanos histórica e mutuamente. Angel Pino, um estudioso de Marx e Vigotski, assim contribui ao entendimento da história humana:

História é entendida por Vigotski de duas maneiras; em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; **em sentido restrito, significa “a história humana”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: a primeira história é a dialética; a segunda é materialismo histórico.** (PINO, 2000, p. 48, grifo meu).

As transformações sociais são compreensíveis quando estudadas historicamente. O desenvolvimento humano vem acontecendo dentro da sua história. Isso explica o porquê de a minha historicidade ser construída no meu objeto de pesquisa. Uma coisa é intrinsecamente ligada à outra, sempre, neste estudo. No sentido de História, homens e mulheres transformam a natureza e a si próprios, pois também são natureza.

A partir do que diz Marx, em algum tempo a ciência humana e a ciência natural serão ambas uma só ciência. A própria história constitui uma parte real da história natural, o desenvolvimento da natureza a caminho do homem. Ou seja: “A ciência natural acabará um dia por incorporar a ciência do homem, da mesma maneira que a ciência do homem integra em si a ciência natural; **haverá apenas uma única história**” (MARX, 1963, p. 202).

E prosseguem Marx e Engels:

[...] **A história não é senão a sucessão das diferentes gerações**, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhes são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, **cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ele**

modifica as antigas circunstâncias [...]. (MARX; ENGELS, 2007, p.46 e 47, grifo meu).

O desenvolvimento humano está ligado à história do homem, de cada homem em cada geração, e não apenas ao seu desenvolvimento biológico. Porém, historicamente, o homem busca de modo incessante a sua completude na incompletude, o acabado sendo inacabado. Faço essa afirmação fundamentada no que diz Freire (1996, p. 55): “**Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal.** Mas, ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”.

Reis (2011, p. 75) acrescenta: “**Como toda caminhada, a minha é incompleta, e tem lacunas, marcas de caminhos nunca caminhados ou infinitamente a caminhar**”. É nesse lugar de ser humano “em sendo” que eu me localizo; o meu trabalho de pesquisa é um processo contínuo de exercício da práxis na Unidade de Semiliberdade. Essa práxis vai sendo permeada pela minha história e a dos sujeitos que comigo comungam. A cada semestre, uma nova turma, um novo olhar. Como afirmam Marx e Engels (2007), a cada geração são dadas as condições de transformações para modificar as circunstâncias antigas.

O método de análise da compreensão do desenvolvimento e da constituição humana, para a formação de graduandas (os) através desta práxis pedagógica socioeducativa, aqui refletida, leva em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza, e neste processo também se modifica.

Eu percebo a necessidade da pesquisa de compreender mais profundamente as duas categorias que se revelam como recorrentes durante o processo de construção deste trabalho e que estão elaboradas nos estudos de Marx, Engels e Vigotski. A primeira é a “transformação de realidade”, e a segunda, a práxis. Ambas são analisadas com as graduandas(os), sujeitos dessa pesquisa que estão passando, ou já passaram, por seus processos formativos na Unidade de Semiliberdade e na FE/UnB.

Sobre o primeiro ponto a ser tratado, afirmo o seguinte: eu acredito na transformação da realidade, quando sujeitos humanos se encontram para se desenvolverem e se constituírem humanos mutuamente, pois, sendo a relação social do homem um fator imprescindível à sua constituição humana, o ser humano pode interferir no mundo quando assim o desejar. E transformá-lo. No meu exercício cotidiano prático com as graduandas(os) percebo alguns aspectos interessantes, com relação à transformação da realidade, que relato a seguir.

Quase todos os graduandos(as) que estão, ou estiveram, no Projeto da Semiliberdade, lá chegam, como eu mesma o fiz, com medo. Isso é fácil de entender. O discurso da classe

dominante, fortalecido pela mídia jornalística televisiva, constrói um senso comum, que estigmatiza generalizando. O adolescente e jovem em cumprimento de medidas socioeducativa é entendido como “bandido”. Portanto, devemos ter medo de tal ser humano.

Mas, aí está um fato pedagogicamente importante, conforme Charlot (2013, p. 367, grifo meu): **“a relação com o outro só tem valor educativo se não mascararmos nem as diferenças entre personalidades, nem a origem social dessas diferenças[...]**. Tomar consciência do que somos e do que o outro deve ser, e compreender socialmente a personalidade do outro e a própria”.

Essa consciência de nos apresentarmos uns aos outros, despidos de medos e receios, faz toda a diferença no avanço e na superação dos problemas e desafios nesta práxis político-pedagógica socioeducativa. Os adolescentes e jovens, as (os) graduandas(os), todos os sujeitos trabalhadores da Unidade de Semiliberdade vão se tornando familiares a nós, e nós a eles. O medo se dissolve e desaparece.

Posso afirmar que ao longo desta caminhada na Casa¹⁷, e mergulhada no trabalho de construção de uma realidade transformada, no campo da formação/constituição de pedagogas(os) para o trabalho pedagógico no Sistema Socioeducativo, vamos sendo transformados todo o tempo. Arguo-me: o que isso significa para cada uma e cada um dos sujeitos envolvidos neste processo?

Há, neste trabalho prático, uma intencionalidade de transformação da realidade, com a constituição de pedagogas(os) bem como, de todo o corpo de sujeitos, especialistas ou não, que atuam na semiliberdade, e dá minha própria modificação como sujeito humano em relacionamento contínuo no/com o mundo. Esta tese não apenas percebe e interpreta o problema existente na formação/constituição de pedagogas (os) que estarão a serviço da Educação de Jovens, Adultos e Idosos com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, mas também intenta mudar a realidade hoje verificada no campo da constituição de pedagogas(os).

Nesse aspecto, Marx assevera na sua XI Tese a Feuerbach: **“Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo** de forma diferente; **trata-se, porém, de modificá-lo**” (MARX; ENGELS, 1963, p.210, grifo meu).

O segundo ponto que proponho analisar é a categoria práxis, amplamente contemplada na concepção deste trabalho. A práxis político-pedagógica socioeducativa a que me refiro é

¹⁷ Unidade de Semiliberdade, semi, semiliberdade, unidade.

ativa, possui um movimento que sendo dialético só pode ser prático e envolvente, no qual a unidade dialética teoria-prática, educando e educador, vai se constituindo e se transformando. A relevância da Práxis é contemplada por Freire (1996, p. 137, grifo meu) quando ele diz: “**A formação de professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário [...].** E ao saber teórico desta influência teríamos de juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham”.

Faço coro com Freire, quando ele chama atenção para a insistência de uma práxis político-pedagógica socioeducativa necessária na formação/constituição de pedagogas (os). A práxis político pedagógica permite uma ampla rede de seres humanos em contínua relação social, um fator primordial à constituição dos sujeitos, neste caso pedagogas (os).

Vigotski realiza seus estudos à luz da denominada Psicologia Histórico-Cultural, construída por esse autor e seus pares. Busco uma compreensão maior dessa perspectiva analítica para as postulações desses autores sobre a constituição do homem nas e pelas suas relações sociais. Nesse sentido, Marx e Engels (2007, p. 54, grifo meu) afirmam: “[...] **está claro que a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais**”. Segundo esses autores, os seres humanos dependem inteiramente uns dos outros para ricamente se desenvolver.

Já Vigotski contempla as relações sociais humanas de que fala Marx com o termo “meio” e postula que o homem se desenvolve, age e pode transformar o meio em que está inserido. Assim, afirma: “**Mas o meio também não é algo absolutamente estagnado [...].** Ele se subdivide em uma série de segmentos mais ou menos independentes e isolados entre si, que, como algo diferente, podem ser objeto de uma ação racional do homem” (VIGOTSKI, 2010, p.72, grifo meu). O homem intervém no meio, podendo assim transformá-lo, segundo Vigotski.

Os exemplos mostram que os autores citados concordam sobre a inserção do homem no meio social e sobre as suas relações sociais nesse meio serem aspectos contributivos para a sua constituição e o desenvolvimento humano. Porém, não é só Marx, Engels e Vigotski que contribuem com a fundamentação deste trabalho, como já foi anunciado. O pensamento não menos relevante de autores contemporâneos também corrobora para o meu embasamento prático.

Trago Angel Pino Sirgado, que me assegura ser possível alinhar as formulações de Marx, Engels e Vigotski, autores muito próximos nas suas postulações, quando observa: “Podemos afirmar então, com bastante segurança, que a nota que abre o ‘Manuscrito’ define o

lugar de onde **Vigotski fala e a matriz que lhe serve de referência nas suas análises: o materialismo histórico e dialético**” (PINO, 2000, p. 48, grifo meu). Segundo Pino, Vigotski tem como raiz na construção da sua teoria denominada teoria histórico-cultural, o materialismo histórico e dialético de Karl Marx. Esse fato robustece minha fundamentação prático nesta tese.

Engels apresenta mais uma contribuição a esta pesquisa. Ele afirma que a história do homem é construída por ele mesmo, e que esta é permeada por relações sociais efetivas em andamento: **“São os próprios homens que fazem sua história**, mas num determinado ambiente, de que são o produto, e tendo por base relações efetivas que encontram já em vigor” (ENGELS, 1963, p.299, grifo meu)–Carta de Engels a Starkenburg – Londres, 25 de janeiro de 1894. E Marx afirma na VI Tese sobre Feuerbach: **“Mas a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na realidade, ela é o conjunto das relações sociais”** (MARX e ENGELS, 2007, p. 101, grifo meu). Marx é categórico ao afirmar que a essência do homem, na realidade, é o conjunto das suas relações sociais.

De acordo com Pino, **“ao assumir essa tese, Vigotski desautoriza uma interpretação do sentido de relações sociais que não seja aquele que elas têm no pensamento marxista[...]**” (PINO, 2000, p.61, grifo meu). Segundo Pino, Vigotski concorda que, as relações sociais são fundamentadas no pensamento de Marx. Assim sendo, vou concordando com os autores citados quando afirmo que, o homem se desenvolve histórica e culturalmente nas/com as relações sociais em que está inserido.

Ao escolher os estudos realizados por Marx e Vigotski, como professora/pesquisadora faço, também, uma opção de classe. A minha classe é a trabalhadora. Isto me permite, a partir da minha origem e historicidade, compreender e estar com os que vivem a marginalidade nessa pátria amada chamada Brasil. Deparando-me com a realidade dos adolescentes e jovens, ao acompanhar graduandas e graduandos do curso de Pedagogia na Unidade de Semiliberdade, percebo que existe uma luta acirrada, na qual me acho engajada, e não há como retroceder. Uma luta de classes sociais, em que uma classe domina e outra classe é dominada.

Cada classe luta do lado dos seus pares. A dominante domina. Eu pertencço à classe daqueles que lutam junto à classe que está sendo dominada, e busco no texto de Marx a explicação para a consciência de classe que está clara na citação de Marx e Engels a seguir:

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem também uma consciência, e conseqüentemente pensam: na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos [...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 48, grifo meu).

Como classe trabalhadora sei que, é preciso avançar e acreditar que existe a possibilidade do desenvolvimento humano conduzir ao surgimento de um novo homem. Vigotski acredita nisto. Eu também acredito. Segundo o autor: “O homem se proporá o objetivo de dominar os próprios sentimentos, elevar os instintos à altura da consciência, torná-los transparentes, [...]” (VIGOTSKI, 2004, p. 467). Estou convencida do caminho a seguir, a partir das escolhas já feitas.

Sendo estas as considerações sobre as raízes que fundamentam esse trabalho até este momento, julgo ser importante e oportuno esclarecer, para uma melhor compreensão desta investigação, algumas significações que confiro a termos ou palavras ao longo de todo o texto. Considero como sinônimo de práxis o termo experiência. A práxis é experiência. Creio, no entanto, que nem toda experiência é práxica.

A práxis é o exercício da relação da unidade dialética teoria-prática e prática teoria. Por isto digo, que nem toda experiência é práxica. A experiência práxica consiste em saberes que se constroem na vida, na nossa vivência cotidiana, baseada nas nossas relações sociais, neste caso na Faculdade de Educação/Unidade de Semiliberdade. E neste movimento práxico que vamos nos constituído como sujeitos. A práxis político pedagógica¹⁸ que exercito, me dá a possibilidade demover-me, objetivando a transformação de realidades.

Eu defendo a importância da práxis político-pedagógica socioeducativa, fundamentada na obra *A Ideologia Alemã*, escrita por Marx e Engels onde encontro alguns aspectos práxicos que considero relevantes, afirmam os autores citados: “É somente na comunidade que cada indivíduo possui os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos” (MARX; ENGELS, 2007, p.99). Continuam: “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou auto mudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária” (MARX; ENGELS, 2007, p.100).

Encontro em Kosik perspectivas não menos importantes sobre a práxis a que me refiro neste estudo. Dos seus vários textos sobre o tema, escolho este, onde ele afirma: “A práxis é ativa, é atividade que produz historicamente, quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente – unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito[...]” (KOSIK, 1977, p. 202). É possível afirmar que a práxis fundamenta a história humana. E nela, mulheres e homens se constituem.

¹⁸ Práxis político pedagógica ou práxis político-pedagógica socioeducativa, práxis, tem o mesmo significado. Ou seja: o exercício da unidade dialética teoria-prática/ prática-teoria.

A práxis é criadora. Nela, o homem enfrenta e supera desafios e vai sendo humanizado. A importância da práxis é apontada por Freire na sua obra *Pedagogia do oprimido*:

Desta maneira, começamos reafirmando que os **homens são seres da práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do que fazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com o seu trabalho.** (FREIRE, 2011, p. 167, grifo meu).

Chamo à roda de conversa Adolfo Sanchez Vásquez e a sua filosofia da práxis. Vásquez aponta no homem o seu aspecto inventivo/criador, mas não em estado constante. Porém, diante da necessidade, ele cria, se supera e transforma. Porque criar é vital para o homem.

Diz Vásquez:

Do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. **O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções[...].** O homem não vive num constante estado criador. **Ele só cria por necessidade; cria por adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades.** Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem – como salientaram Hegel e Marx através de diferentes prismas filosóficos – faz um mundo humano e se faz a si mesmo. (VASQUEZ, 1977, p. 248, grifo meu).

Posso afirmar que no chão que piso junto com as graduandas e graduandos na Casa¹⁹, que permite o trabalho pedagógico prático com os socioeducandos(as), estamos em constante estado de criação. De fato, vamos criando caminhos transformadores na medida das necessidades, conforme assinalou Vásquez. Mas sei que isso se dá mediante um movimento prático de constituição, na minha/nossa caminhada, conforme Reis:

[...] O chão da minha práxis e do meu movimento prático (movimento da relação dialética teoria-prática e prática-teoria, simultaneamente). Meus acertos. Meus erros. Minhas lutas de vida e em vida e na educação. Mais recentemente, minha vivência de vinte anos com a formação de alfabetizadores e de alfabetização de jovens e adultos das camadas populares da cidade do Paranoá, na periferia de Brasília, DF. (REIS, 2011, p. 75, grifo meu).

¹⁹Casa: Unidade de Semiliberdade; Unidade; Semiliberdade.

Com base nos diversos autores que embasam este trabalho e a partir do caminho que percorri até aqui, no Sistema Socioeducativo na Unidade ou Casa de Semiliberdade com os adolescentes e jovens e na Faculdade de Educação com os graduandos do curso de Pedagogia, assevero: o (a) educador (a) é forjado na práxis (FERREIRA, 2009, p. 24).

É na práxis que me reconheço como sujeito. Fora da práxis não vejo a possibilidade de me constituir como sujeito na Educação. Tampouco desejo ser, somente, uma professora “formadora” de pedagogos, fazendo isso como linha de produção de qualquer produto.

Na verdade, minha práxis na Unidade de Semiliberdade me faz perceber que a escolarização do socioeducando fica comprometida, pela ausência de constituição de sujeitos pedagogos que conheçam essa realidade com antecedência. É a práxis que corrobora para a minha transformação e também para a transformação do outro. É só com a práxis que percebo, conheço, enfrento promovo a transformação da realidade.

A práxis me permite, ao mesmo tempo, ver o outro e a mim, o seu mundo e o meu. Ao enxergar, não há como retroceder. Só há que avançar e superar, pois “a reponsabilidade é um dado existencial (...). Daí não poder ser incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente” (FREIRE, 1982, p. 58).

A atividade da práxis revolucionária pede responsabilidade. Eu me integro como parte de uma realidade, e só assim posso assumir o que me cabe realizar, nesse meu compromisso social e humano, na minha geração, nas minhas circunstâncias, nessa realidade. Adentro essa realidade e ela se incorpora a mim.

Sou agora parte do todo que é essa realidade. Tenho de assumi-la; daí a minha responsabilidade existencial, visando construir a transformação. Assim, preciso da práxis pedagógica educativa. Ela me orienta para permanecer no constante embate e na contradição tão real e concreta da minha existência. É nela que encontro o norte e o que fazer para transpor o presente obstáculo, a fim de que eu comece novamente, e em cada realidade que se apresente no tempo da minha vida, dê a minha singela contribuição à transformação do outro, à minha, do mundo, da humanidade e do universo.

Eu tenho todos os dias da minha vida de assumir a minha responsabilidade pela práxis histórico-social que me toca e me encaminha. Ela é, sem dúvida, o meu motor pulsante. Produz-me vida. E vida em constante estado de transformação.

Eis uma contribuição de Freire sobre a práxis que julgo importante:

[...] não tenho outra maneira de superar esse cotidiano alienante senão através de minha práxis histórica em si mesma social, e não individual[...].

Não posso aceitar ser mero espectador, mas, pelo contrário, devo buscar meu lugar, o mais humilde, o mais mínimo que seja, no processo de transformação do mundo. Assim, então, a dramática tensão entre passado e futuro, entre a morte e a vida, entre a esperança e o desespero, entre ser ou não ser, já não existe como uma espécie de beco sem saída, mas é percebida como realmente ela é: um permanente desafio ao qual devo responder. **E a resposta não pode ser outra senão o compromisso com a libertação das classes oprimidas, através da transformação revolucionária da sociedade.** (FREIRE, 1982. p. 114, grifo meu).

Seguindo a proposta, apresento o conceito para significação que será bastante retomado durante este trabalho. Qual é o significado dessa palavra, segundo a minha visão e a dos autores que tratam do assunto? A princípio, significação parece ser a representação de algo dito ou escrito, ou o que as coisas dizem ou querem dizer de si mesmas. Porém, não é tão simples assim. O processo de significação da palavra no sujeito, escrita ou falada, oralizada ou verbalizada, sem o processo semiótico não tem significação.

Alinho-me à definição que Reis dá à palavra significação:

O conceito de **significação está sendo utilizado como sinônimo de ressignificação, atribuição e produção de sentidos, transformação e semiose. Transformação, mudança.** Entendida como sinonímia, talvez utilize um ou outro conceito, dependendo de como eu converso com o texto e ele comigo, à medida que o vou construindo. (REIS, 2011, p. 74, grifo meu).

Busco então compreender a significação da realidade vista a partir da socioeducação na Casa em cada momento de encontro entre adolescentes e jovens, gestores e equipe multidisciplinar da Unidade de Semiliberdade, no nosso encontro/aula na Faculdade de Educação, onde fazemos a nossa reflexão da práxis. As inquietações estampam-se claramente nas falas, diálogos e contradições dos adolescentes e jovens, graduandos, professores, e nas minhas. São ouvidas em comunhão, e assim encaminhadas.

Reis (2011, p. 142, grifo meu) me parece ter uma forma peculiar de apresentar a questão do real significado das coisas, para a compreensão das significações nos sujeitos aqui analisados: “[...]o **processo de significação, ressignificação,**[...] enfim, segundo o parâmetro histórico-cultural e **a meu modo de ver, são resultantes do conjunto das relações sociais [...]** e **ao mesmo tempo estão constituindo as relações sociais numa sociedade historicamente considerada**”.

Refletindo sobre o que diz Reis, chego à conclusão que a produção de sentidos vai se dando no processo de construção das relações sociais das (os) graduandas (os) com socioeducandos.

Portanto, significação aqui é o sentido que graduandas(os), graduadas (os), adolescentes e jovens socioeducandos, especialistas, eu e todos os trabalhadores da Unidade de Semiliberdade conferimos a esse movimento do real visto/vivido, que nos leva a sair do abstrato, e no confronto com o real, transformá-lo.

Defino a seguir os termos como sinônimos neste estudo: formação/constituição de pedagogas (os). A partir da perspectiva dialética deste trabalho, visando compreender o homem e suas relações sociais, é possível afirmar que a formação/constituição de pedagogos, e de todos os incluídos no processo de pesquisa, se dá na construção das suas identidades, considerando a nossa subjetividade, visto que não somos seres prontos e acabados, mas incompletos, e buscamos sem cessar a nossa completude com o outro. A consciência de nossa incompletude nos faz seres educáveis, como afirma Freire: “Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 2004, p. 58).

Somos seres históricos. Com nossas vivências, falas, narrativas e contradições, e as relações sociais que construímos, somos significados e ressignificados, todo tempo, uns com os outros. Reis esclarece: “os indícios que estão em suas falas e narrativas como sujeitos falantes que são e que sinalizam, ou podem sinalizar, com o desenvolvimento e a constituição de cada um” (REIS, 2011, p. 145).

E prossegue:

Eu continuo minha constituição, constituindo os outros, ao tomar uma iniciativa que é exercício de poder (política), que pressupõe uma competência de saber (epistemológica) que também é da amorosidade, **por me sentir no compromisso de dialogar com o outro, e persuadi-lo a não desistir dos estudos.** (REIS, 2011, p.213, grifo meu).

As relações sociais entre os sujeitos em desenvolvimento são basilares. Compreendo que a formação/constituição no contexto desta pesquisa envolve sujeitos falantes-ouvintes-atuantes, inseridos e misturados no cotidiano das suas relações sociais. Dialogam dialeticamente. Agem. Refletem. Significam e ressignificam as situações-problema-desafio, enfrentando-as e superando-as.

No sentido histórico-cultural desta tese, o que seria a formação/constituição de pedagogas (os)? O tema formação de professores, ou neste caso, formação de pedagogas (os), é bastante recorrente no campo de estudos pedagógicos nos cursos de Pedagogia, e também em trabalhos apresentados em muitos congressos, seminários, encontros e outros eventos sobre

educação. Muito se tem falado, escrito e feito, porém não resta dúvida de que ainda há muito por fazer, tanto na formação inicial, nas faculdades públicas e privadas desse país, quanto na chamada formação continuada, realizada pelos vários programas de pós-graduação existentes.

Entretanto, essa formação de pedagogos não parece estar dando conta das dificuldades que cada vez mais surgem no sistema público educacional. Pela minha experiência ao tratar desse assunto, reflito sobre que modelo de pedagogo está sendo formado hoje. Em minha atuação extramuros da Faculdade de Educação, e em especial com graduandas(os) do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação na Unidade de Semiliberdade, as/os pedagogas(os) formandas(os)/formadas(os) em Pedagogia confessam-me, não poucas vezes, não estarem preparadas (os) para assumir a regência em salas de aula.

Essa aparente insegurança por eles demonstrada e muitas vezes falada, pode até parecer um paradoxo. Graduandas(os) passam oito semestres, e até mais, se ‘formando ‘para exercer a profissão de professoras e professores; no entanto, quando já em término ou concluído o curso, não se sentem seguras (os) para tal. Neste sentido, posso afirmar que, o exercício da práxis durante a formação permite o confronto com a realidade concreta, diante disto, estabelece -se relações sociais transformadoras e constitutivas. Este fato, pode auxiliar futuros professores a construir em si, a segurança que o seu lugar de pedagoga (as) vai exigindo.

Apresento a seguir a fala em relato escrito de uma graduanda no ano de 2012, que apresenta indícios da formação cognitiva conceitual²⁰, ou seja, conteudista formal, que recebe o estudante do curso de Pedagogia. Afirma:

Por que não existem mais disciplinas assim na faculdade de educação? Por que os professores não são “gente como a gente”, como a professora (tal)? Por que não aprendemos na prática como fizemos aqui? Eu questiono muito a maneira como são formados os profissionais da educação na UnB, porque o que sinto é que o discurso é de uma educação transformadora e libertadora, mas o que sinto na pele todos os dias é totalmente o contrário: uma educação autoritária e maçante, onde os professores parecem ser inimigos dos alunos, fazendo de tudo para complicar suas vidas [...]. É um paradoxo imenso o que se vive na faculdade de educação. (RELATO CRÍTICO: Verônica M. de Souza– Disciplina Educação de Adultos – Avaliação em Processo – 2º/2012, grifo meu).

A graduanda está se referindo a práxis político-pedagógica, exercida em sala de aula com a alfabetização de adultos real concreta na disciplina Educação de Adultos por mim,

²⁰ Cognitivo conceitual: sinônimos aqui utilizados: conteudista formal, lógica, lógica formal, método conteudista, educação bancária, método, modelo cartesiano, método cartesiano. Entre outros.

ministrada, no segundo semestre do ano de 2012. Está práxis é também entendida como: inserção praxica, exercício da relação dialética teoria-prática/prática-teoria, trabalho praxico, ação-reflexão-ação, imbricação dialética teoria-prática, movimento praxico, práxis, atividade praxica, processo praxico, encontro praxico e outros termos equivalentes.

A experiência praxica, vivida nesta época (2012) em nossa sala de aula permite que graduandas(os), educandas (os) se encontrem, se relacionem e desenvolvam-se mutuamente nas/pelas suas relações sociais. A fala da graduanda me parece clara, “*o que sinto é que o discurso é de uma educação transformadora e libertadora*”. Mas, segundo a graduanda, a formação ainda é: “*uma formação autoritária e maçante*”.

Vivi e vivo bons e ternos momentos em sala de aula na Faculdade de Educação. É bom quando as nossas práticas recolocam sujeitos para repensar os seus sonhos! Como afirma Paulo Freire, que o nosso discurso diferente seja real. “**Nosso discurso diferente**—nossa palavração—será dito por nosso corpo todo: nossas mãos, nossos pés, nossa reflexão. **Tudo em nós falará uma linguagem criadora de vida**” Freire (, 2001, p.7, grifo meu). A formação/constituição de pedagogas(os) que almejo pauta-se pela práxis transformadora/emancipadora.

É certo que ao encaminhar a minha formação/constituição acadêmica, eu o faço orientada pelo grupo de pesquisa GENPEX²¹, que tem na sua gênese o objetivo maior da constituição de sujeitos que possam, com as suas ações pedagógicas, buscar sempre a transformação de realidade.

A minha atuação em sala de aula mantém o pressuposto maior do meu grupo de pesquisa: o exercício da relação dialética teoria-prática. A práxis, na perspectiva marxista, e a supremacia do trabalho sobre o capital, visando constituir sujeitos pedagogos (as) conscientes das suas escolhas no campo profissional da educação, e com isso deixar um legado de compromisso e respeito para com o socioeducando da Educação de Jovens e Adultos.

Para se ter uma noção da diferença entre uma formação maciçamente cognitiva conceitual para o emprego, e a constituição de pedagogas (os) que possa vir a favorecer a transformação da realidade, no campo atual da Educação de Jovens e Adultos, relato em seguida uma das minhas muitas experiências em sala de aula no ensino superior, como professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 2011 a 2013.

²¹ GENPEX/FE/UnB/CNPQ – Grupo de Ensino, Pesquisa, em Educação Popular Ensino e Extensão e Estudos Filosóficos Histórico-Culturais.

Ao perguntar no início do semestre às graduandas e graduandos o porquê de terem escolhido cursar Pedagogia, alguns (algumas) me responderam: “Vou fazer um concurso público de nível superior”. Mas, no final do semestre, ao ler o relato final analítico sobre trabalho prático na disciplina Educação de Adultos, pude com alegria notar que conseguimos avançar no desenvolvimento humano mútuo com o processo prático que trabalhamos durante todo o semestre. E isso se apresenta no texto/retrato de outra graduanda, que escreve o seguinte:

É com grande satisfação que redijo este relatório, pois pude vivenciar nesta disciplina experiências novas que me deram um horizonte diferente para minha perspectiva profissional, acadêmica e pessoal. **Cito a parte profissional porque não somente eu como várias colegas de sala pude entrar no universo da alfabetização. Independente se no âmbito profissional terei alunos pessoas adultas, ou jovens ou crianças, a possibilidade de experimentar o “dar aulas” leva a uma nova ressignificação da ideia de ser professor.** Ouço muito na Universidade os professores citarem o método Paulo Freire como ideal em processos de alfabetização, e até cursar esta disciplina ainda não tinha tido a oportunidade de entender um pouco mais como ocorre esse tipo de aula. Vale ressaltar também que acredito que o que vivemos em sala nas aulas com os educandos não é algo comum em sala de aula. (RELATO CRÍTICO: Jéssica da Luz– Disciplina Educação de Adultos – Avaliação em Processo–2º/2012, grifo meu).

A práxis político-pedagógica é a base fundante do nosso encontro-aula no grupo GENPEX. Aprendo isto desde os primeiros dias em que cheguei ao grupo, em 2005. E digo que vou formando/constituindo a mim e a outros, a cada dia, neste processo de desenvolvimento mútuo. As duas graduandas demonstram com as suas falas, alguns aspectos que me conduzem a pensar que há uma lógica formal norteando a educação superior, no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília.

Mergulhados numa educação conteudista e “bancária”, sob uma lógica positivista, sem dar oportunidade à constituição de sujeito comprometido com as questões sociais existentes e sem vivenciar os desafios colocados por uma sala de aula de crianças, jovens, adultos e idosos, é bem possível afirmar que a orientação dos cursos de Pedagogia, nas instituições de ensino superior públicas e privadas, parecem ainda estar sendo pautada por tal lógica. Tratando-se de uma orientação não prático, de repercussão negativa à formação/constituição de pedagogas (os).

Freire sustenta esta minha afirmação, ao dizer: “não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo.” Freire (2011, p. 96). E continua Freire (2011, p. 166): “O importante, do ponto de vista de uma educação

libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar [...]”. Não é difícil perceber que esta visão de transformação não é hegemônica dentro da instituição. Somos contra hegemônicos e estamos na contramão da formação positivista lógico-formal.

A lógica formal é incapaz de compreender o movimento do real. Ela não permite a contradição que se apresenta no movimento dialético do real, nas relações sociais ou a discussão da tese dada. Impossibilita a processualidade do diálogo sobre o conflito causado pela tese e possível construção de uma antítese, não permitindo assim a construção da síntese, ou seja, de uma nova tese. “No simples fato de tratar-se de uma relação já vai implícito que há dois lados que se relacionam entre si. [...]. Encontramos contradições que exigem uma solução. [...] E se estudarmos o caráter desta solução veremos que, esta se verifica criando uma nova relação[...]” MARX e ENGELS (1963, p. 310).

Sobre a lógica formal, Henri Lefebvre anota o seguinte: “A forma lógica pura representa exatamente ‘zero’ para o conhecimento” LEFEBVRE (1979, p.165).

A formação de pedagogas(os) dentro da lógica formal está em contradição com minha visão de formação/constituição de sujeitos pedagogas(os). Só o conhecimento cognitivo conceitual não basta.

Nas palavras de Lefebvre:

Retomemos rapidamente as considerações que permitem situar, em seu devido lugar, a **lógica formal**. Ela não se basta e não basta. Apresenta já um conteúdo e não pode separar-se dele. Tende para o conteúdo, através de um movimento necessário e interno. Todavia, enquanto “forma” lógica, reduz o conteúdo ao mínimo estrito. Se nos ativermos a essa forma, o conteúdo – o real – mantém-se como algo exterior. A forma enquanto tal – forma da identidade, forma logicamente idêntica a si mesma – deixa escapar o conteúdo, o objeto do pensamento, o real. Na medida em que se aprende, imobiliza-o numa “essência” escolasticamente separada distinta, abstrata: a pedridade da pedra, a sinidade dos sinos. Ora, o real se apresenta como: móvel, múltiplo, diverso, contraditório. (LEFEBVRE, 1979, p. 170, grifo meu).

Subscrevo a afirmação de Lefebvre. Não somos escolásticos, e a lógica formal não contempla esta pesquisa. Somos sujeitos histórico-culturais e, como tal, sujeitos da práxis. Na práxis vou me tornando professora/pesquisadora– essa práxis que constitui pedagogos e pedagogas de consciência transformadora de si mesmos, de suas relações sociais e do mundo.

Ainda sobre práxis, e sua relevância constitutiva para o sujeito pedagoga (o) em formação, convido à conversa a graduada Kassiane (pedagoga concursada do Sistema

Socioeducativo, lotada, à época da pesquisa, na Unidade de Semiliberdade), sujeito dessa pesquisa, para conhecer um pouco mais sobre o processo de uma pessoa já pedagoga, que chega para trabalhar no Sistema Socioeducativo, sem dele conhecer absolutamente nada. Kassiane me apresenta alguns aspectos operacionais do Sistema Socioeducativo, segundo a sua caminhada como pedagoga concursada, que nele ingressa sem experiência.

Considero importante adentrar um pouco mais em aspectos operacionais do sistema, e compreender como se dá na realidade concreta, mas só a título de informação para este trabalho, por se tratar da constituição praxica de sujeitos pedagogas (os) no/para o Sistema Socioeducativo.

Eu e Kassiane conversamos bastante enquanto estivemos trabalhando próximas, pelo fato de eu estar com graduandos (as) continuamente todas as semanas na Unidade de Semiliberdade. Pergunto a Kassiane: “A Educação via Pedagogia tem de avançar um pouco mais para encontrar o seu espaço no Sistema Socioeducativo?”

Kassiane responde: “[...] *essa questão da falta de uma formação é um dos fatores que contribuem para a falta de espaço da Pedagogia*”.

Kassiane, sujeito desta pesquisa, me faz um alerta de que estou no caminho certo quando afirma que, há uma questão de falta formação/constituição de sujeitos pedagogas(os) para trabalharem como profissionais da educação com os socioeducandos, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Segundo a fala de Kassiane, este fato tem gerado a falta de espaço para uma inserção mais ativa e orgânica da Pedagogia no Sistema Socioeducativo.

Já demonstrei mais acima, nas citações de graduandas do curso de Pedagogia, que na Faculdade de Educação, parece ainda ser hegemônica à orientação do “ensino “pelo método cartesiano da ciência positivista tendo, porém, algumas bandeiras insistentemente levantadas de que a educação deve ser emancipadora e transformadora.

Busco por mudança e transformação. Sei que não se serve a dois senhores sem que um deles não tenha prejuízo. A formação/constituição de pedagogas (os), para mim, é uma causa significativa e como tal exige um engajamento total das instituições públicas e privadas e de seus atores, que se intitulam formadores. É preciso que estes conheçam e estimulem a mudança e, sobretudo, se aprofundam nela, e assim, não permitirem que aconteça o que assevera Freire a seguir:

O investigador da temática significativa que, em nome da objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que está sendo no que é,

o vivo no morto, teme mudança. Teme a transformação. Vê nesta que não nega, mas que não quer, não um anúncio de morte, de deterioração. **Quer conhecer a mudança, não para estimulá-la, para aprofundá-la, mas para freá-la.** (FREIRE, 2011, p. 140).

Continua Kassiane: *“Ninguém sabia qual era o papel do pedagogo, mas aí a gente se juntou e foi tentando construir pra unificar inclusive o nosso trabalho”*. Há nessa fala uma atitude individual de transformação. Ela ingressa no Sistema Socioeducativo sem vivência alguma dele. Mais uma vez, as relações sociais orientam o processo da construção do trabalho pedagógico que abre espaços para pedagogas (os).

“E aí, o pessoal que entrou no concurso de 2010, que tinha uma quantidade maior de pedagogos, eles começaram numa corrente contrária .Eles começaram a querer fazer a mesma coisa que o psicólogo e o assistente social faziam, como se ser pedagogo fosse uma coisa menor, inferior do que assistente social e psicólogo. Então a gente também quer atender, a gente não quer só cuidar da parte educativa. A gente também quer que os meninos sejam divididos. Então vamos dividir [...]” (grifo meu).

Quero entender este movimento contrário, citado por Kassiane. Não são todos estes da corrente contrária, concursados como pedagogas (os) no sistema? Isto, por acaso, é ser inferior a outras especializações, como psicólogos ou assistentes sociais? Eu tenho uma profunda percepção de que a questão é mesmo na formação/constituição destes profissionais. Eu só encontro resposta para isto em Marx.

Volto ao movimento dialético para compreender a formação/constituição da pedagoga (o) nova (o). Que não vai se comparar a nada, nem a ninguém, e se acha consciente do seu papel social no Sistema Socioeducativo.

Mais uma vez a razão conseguiu pôr-se como tese, esta tese, este pensamento, oposto a si mesmo, desdobra-se em dois pensamentos contraditórios, o positivo e o negativo, o sim e o não. **A luta entre esses dois elementos antagônicos, compreendidos na antítese, constitui o movimento dialético.** O sim tornando-se não. O não tornando-se sim, o sim tornando-se simultaneamente sim e não, o não tornando-se simultaneamente não e sim. **Os contrários se equilibram, neutralizam, paralisam. A fusão desses dois elementos contraditórios constitui um pensamento novo, que é a sua síntese. Este novo pensamento se desdobra ainda em dois pensamentos contraditórios que, por seu turno, se fundem em uma nova síntese.** Deste trabalho de processo de criação nasce um grupo de pensamentos. Este grupo de pensamentos segue o mesmo movimento dialético de uma categoria simples e tem por antítese um grupo contraditório; destes dois grupos de pensamentos nasce um novo, que é uma síntese. (MARX, 2009, p.124, grifo meu).

O autor afirma que nasce do consenso das relações sociais a síntese que representa a nova tese do grupo, o novo ressignificado, transformado. Um (a) pedagogo (a) novo (a), consciente do seu papel como profissional da educação, em processo contínuo de transformação da realidade.

Os adolescentes e jovens dentro de cada Unidade eram divididos, por igual, para cada especialista: “*cada um faz tudo*”. Entendi a fala da Kassiane e vou explicar: todo psicólogo e todo pedagogo é assistente social. Todo assistente social é pedagogo e psicólogo. E todo pedagogo é assistente social e psicólogo. Trata-se de uma verdadeira falta de reconhecimento das identidades profissionais.

Eu me lembro de que, aqui na Semiliberdade, já havia sido assim, e que eu nunca sabia a quem me reportar. Pois, se precisava falar sobre algum assunto relativo à escolaridade de algum adolescente, eu deveria descobrir quem era o “especialista que cuidava dele”. Penso que, talvez, o correto seria eu me reportar ao pedagogo para resolver questões pertinentes a este. Kassiane me confirma isso: “*Aqui já teve, e eu sempre briguei contra isso. E aí, algumas pessoas concordavam, outras discordavam. Com a mudança da gestão, cada profissional deve atuar na sua área. E ainda bem que está assim*”.

A nova e atual gestão põe a tese do “cada um faz tudo” em discussão. Reúne-se com todos os especialistas, que refletem e discutem sobre isto. Constroem uma antítese. Experimentam. A Casa está em ordem. Cada profissional é reconhecido e atuante na sua área de profissionalização. Tem a sua identidade resgatada na sua área de profissionalização. Eu digo que, até os dias de hoje, em 2018, a Unidade de Semiliberdade onde acontece essa pesquisa se orienta pelo procedimento de cada profissional atuar na sua especialidade.

Pergunto: o Sistema Socioeducativo oferta formação para pedagogos? Kassiane responde: “*Não. Na verdade, o sistema não faz formação específica para nenhuma área. A gente não tem um espaço de supervisão técnica que deveria existir, mas não existe*”.

Partindo da fala da Kassiane, e da minha experiência vivida na Unidade, é possível afirmar que há um vácuo no Sistema Socioeducativo que precisa ser percebido e preenchido. Este vácuo é a formação/constituição com as especificidades exigidas pelo Sistema Socioeducativo. Esta tese está construindo este caminho na prática sistemática da ação-reflexão-ação, os seja, na práxis. Reporto-me a Freire (1996, p.22): “**A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática**, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Portanto, vejo na práxis político pedagógica socioeducativa, que se apresenta neste trabalho e que envolve graduandas e graduandos do curso de Pedagogia, um relevante processo constitutivo desse sujeito pedagogo (a) que atua no Sistema Socioeducativo. Assim, concluo as significações que estou dando a alguns termos utilizados nesse trabalho, e a seguir apresento nestes fundamentos práticos os primeiros Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs, de domínio público, pela Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, a saber: AZEVEDO, 2012; ALMEIDA, 2012; TEIXEIRA, 2013; MARTINS, 2015.

Esta tese de doutorado também é resultante dessa práxis pedagógica socioeducativa.

Confesso que ao aceitar trabalhar com adolescentes e jovens, graduandas e graduandos e demais sujeitos, que se apresentam nessa caminhada na Unidade de Semiliberdade desde o ano de 2008, eu não tinha nenhuma expectativa de tornar essa experiência uma pesquisa de educação. Mas a minha inserção prática com graduandas (os) do Curso de Pedagogia e adolescentes e jovens dentro da Unidade de Semiliberdade me mostra a realidade de que há ainda certa distância entre a Educação e a Socioeducação, e nesse aspecto, há a necessidade de formação/constituição de pedagogas (os) conectada com o Sistema Socioeducativo.

Mais uma vez é a práxis mostrando a realidade. Para o Sistema Socioeducativo, é necessário ir além de uma formação de pedagogos (as). Faz-se necessária a constituição desses sujeitos conectados todo o tempo no sistema. É preciso estudar e pesquisar isso.

Passo agora a apresentar a natureza da pesquisa.

2.1.A NATUREZA DA PESQUISA

A princípio, talvez, eu tenha aceitado o desafio de estar em um ambiente bastante diferenciado no âmbito da educação, em relação à zona de conforto a que estava acostumada no GENPEX, na Faculdade de Educação, envolvida em trabalhos práticos, mais dentro do que fora da FE. Com passar do tempo, ao me dar conta do real concreto vivido com os adolescentes e jovens e suas tristes histórias, resolvi ficar e transformar de alguma forma o que eu via e vivia. A decisão de ficar sempre foi uma questão pessoal e espiritual, visto que nos últimos anos, eu cheguei a sentir nesse trabalho uma forma de aproximação a Cristo, um modo de seguir a sua orientação como cristã que sou.

Porém, em um dado momento, vi-me desafiada por meu orientador para compartilhar o conhecimento produzido pela práxis político-pedagógica na Unidade de Semiliberdade. Pensei que o meu amigo e orientador conhece melhor do que eu essa minha teimosia e a eterna

necessidade que move a minha vida, sempre que vejo causas e problemas da vida como “insuperáveis”. O enfrentar a realidade e superá-la faz parte da minha história, não posso negar. Sou um sujeito histórico. E aqui estou eu mais uma vez nesta pesquisa.

O que é preciso para se realizar uma pesquisa? Será que tudo pode “virar” pesquisa? A mera observação de um problema, um emaranhado de dados, observações e relatórios são o suficiente para tal? As pesquisas político-partidárias, que parecem sempre tendenciosas, e os trabalhos escolares em quase todos os níveis de escolaridade, muitas vezes feitos com recortes e fontes não confiáveis, são considerados pesquisa. Essas coisas todas não me parecem carregar o compromisso e a responsabilidade conceitual do termo pesquisa. Embora, em alguns aspectos, sobretudo as escolares, possam ser consideradas para despertar a curiosidade da criança e do adolescente.

Pesquisa virou um termo tão utilizado que, por vezes, como afirmam Ludke e Menga: “**chega a comprometer seu verdadeiro sentido**. Pode-se notar esse fenômeno em várias instancias da vida social. Na esfera do comportamento político, observa-se um verdadeiro surto de ‘pesquisas’ [...]” (LUDKE, MENGA, 1986, p.1).

Desejo que esta pesquisa a que me proponho neste trabalho possa servir para se construir e compartilhar conhecimento a respeito de causas, como a formação/constituição de pedagogas (os) conscientes e amorosos no tocante à atuação na educação de adolescentes e jovens no Sistema Socioeducativo. É importante que esta pesquisa se aproxime da vida cotidiana socioeducativa, junte-se ao seu trabalho diário, enriqueça e contribua com seu trabalho pedagógico e educativo.

A minha esperança é também a de que este trabalho possa ser “replicável”, em qualquer contexto próximo à realidade que nele se apresenta. E a ela se acrescentem mais conhecimentos, e que avance, transformando os sujeitos, as pessoas, a vida.

Ludke e Menga afirmam o seguinte sobre a realização de uma pesquisa:

Para se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LUDKE, MENGA, 1986, p. 1, grifo meu).

Considerando alguns pressupostos de Pesquisa em Educação, já citados acima, eu realizo esta tese: descrevo; analiso o já ocorrido e o que está a ocorrer com a contribuição e a partilha de conhecimentos à constituição/formação de pedagogas (os) como profissionais da educação no acompanhamento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Esta pesquisa tem como centralidade contribuir no processo de desenvolvimento de formação/constituição inicial e continuada de pedagogas (os). A tese atesta possíveis ocorrências de transformações na constituição humana em decorrência da práxis político-pedagógica socioeducativa em graduandas e graduandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UnB.

É possível afirmar que o desenvolvimento e a transformação das graduandas e graduandos estão relacionados com os seus processos históricos de vida. A nossa práxis na semiliberdade perpassa por esse processo onde os sujeitos vão se constituindo. Reis (2011, p. 143) enfatiza: **“cada história, um processo de desenvolvimento, e nesse processo de desenvolvimento, a partir do referencial prático que discuti, está a garimpagem de indícios que revela a possível ocorrência de transformação de cada sujeito ou sujeitos em sujeitos de amor, poder e saber”**.

A práxis é a imbricação dialética da relação teoria-prática; assim sendo, este trabalho tem a práxis como fio condutor à um determinado grupo social e tem base fundante na pesquisa-ação de base marxista. Uma pesquisa-ação não marxista, embora relevante e podendo contribuir com esta tese, em pontos requeridos pelo objeto de pesquisa não atende a todas as prerrogativas de uma pesquisa-ação marxista. Segundo Engels, **“nós mesmos fazemos nossa história, mas isto se dá, em primeiro lugar, de acordo com premissas e condições econômicas**; estas são as que decidem, em última instância [...]” (MARX & ENGELS, 1963, p.285).

A pesquisa-ação marxista mostra uma produção de conhecimento historicamente transformadora. Listo alguns princípios peculiares a esta pesquisa. A pesquisa-ação aqui proposta pretende ir além da intervenção momentânea. Ela interfere no processo de constituição dos sujeitos da pesquisa. Esta práxis vivenciada se fará presente nos campos em que cada graduanda(o) estiver inserida(o). Pretende ser semear contínuo de transformação e superação na vida de todos os participantes da tese.

O primeiro princípio a se considerar nesta pesquisa-ação é a sua contribuição na produção coletiva de conhecimento transformador. Sobre a participação²²coletiva na pesquisa-ação, pontua Barbier o seguinte:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pela experiência, na integridade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional[...].O desenvolvimento coletivo supõe necessariamente que nada está previsto, assegurado de antemão[...]. **A dimensão coletiva remete à presença ativa de um grupo envolvido na pesquisa [...].** (BARBIER, 2007, p.71, grifo meu).

A construção coletiva permite o envolvimento verdadeiro, como afirma Barbier. Ela vai construindo a constituição de seres humanos imbricados nas suas relações sociais, no interior das suas devidas classes sociais. Essas classes estão denominadas aqui como classe do trabalho e classe do capital. A classe trabalhadora, representada pelos adolescentes e jovens, pelas graduandas e graduandos e pela minha pessoa, a que me refiro nessa construção coletiva na práxis político-pedagógica socioeducativa que ocorre todas as semanas com o grupo no seu processo constitutivo/formativo na FE/Semiliberdade. Busco neste trabalho uma produção social da vida. Nele há avanços e recuos. Nesses retrocessos e avanços, apresenta-se o resultado dialético predominante das relações sociais.

A construção coletiva dá uma considerável contribuição ao exercício da práxis pedagógica socioeducativa, com adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas numa Unidade de Semiliberdade no Distrito Federal, e com graduandas e graduandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB.

Um segundo princípio primordial no cotidiano na Unidade de Semiliberdade é a escuta elaborante de todos os sujeitos. A práxis tem ligação estreita com a escuta elaborante dos sujeitos. Nesse momento, todos têm um objetivo único: construir juntos a atividade. Há uma interação quase perfeita entre seres humanos em desenvolvimento, conforme enfatiza Reis:

A escuta elaborante é diálogo. Há uma interação entre o sujeito que fala e o sujeito que escuta, que significa e ressignifica a fala do outro. Há respeito pelo ser humano que ouvimos e dele para comigo. Reis (2011) também convoca a sua escuta elaborante, quando afirma: “ser acolhido, ser ouvido, ser escutado. A escuta como princípio básico de uma democracia [...]. **Mas tendo alguém**

²² Termos sinônimos: participação, construção.

para partilhar e compartilhar. Ouvir. Acolher. Dar atenção.” (REIS, 2011, p.72, grifos meus).

A escuta do outro também é considerada como uma escuta sensível. Barbier chama atenção para isto:

A atitude para a escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível. (BARBIER, 2007, p. 98, grifo meu).

A escuta, para mim, significa respeito, solidariedade e reverência ao outro, que neste caso está à margem. Não raras vezes, na escuta, brota a lágrima. O abraço dispara e corre para confortar. Uma paradoxal união/explosão de sentimentos vai limpando o caminho à superação que desenvolve, ressignifica e transforma realidades humanas. Uma escuta sensível é o diálogo que abre a porta a uma relação de totalidade com o outro.

Esses momentos de escuta têm mesmo uma dimensão holística. As partes vão se integrando e o todo resplandece. É escutando que aprendemos a falar com eles.

Diz Freire:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos *a escutar*, mas **é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala a ele.** (FREIRE, 2004, p. 113, grifos meus).

Escutar me faz atenta. Desperta os sentidos e a nossa sensibilidade humana. É um exercício cotidiano da busca pela nossa completude humana. Os sentidos do homem apresentam-se na forma da sua sensibilidade humana. Como assevera Marx: “[...] a sensibilidade humana é o caráter humano dos sentidos” (MARX, 1993, p. 199). Isso faz parte da construção coletiva desta pesquisa-ação com as graduandas e graduandos da Faculdade de Educação.

Posso afirmar que para Reis (2011), Barbier (2007), Freire (2004) e Marx e Engels (1993), como autores da/na práxis, a escuta do educando/socioeducando constrói caminhos inimagináveis que levam à superação e à transformação. Mas o percurso é cheio de avanços e retrocessos. Não por acaso, mas porque todo processo de transformação é movido pelo

movimento dialético materialista. A dialética é sempre um tema importante a se considerar nos estudos do campo educativo.

O pensamento ocidental traz na sua história as reflexões acerca da dialética surgidas na Grécia antiga. Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles refletiram sobre a dialética, mas é o filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso (540-480 a.C.) o pensador que mais se dedicou à filosofia da dialética. Segundo ele, é a força dos contrários o elemento responsável pela existência de todas as coisas. Heráclito se funda na contradição para sustentar a dialética. Segundo Heidegger (1998, p.48), “chama-se de ‘dialético’ o pensamento das oposições em sua unidade mais elevada”.

As relações sociais entre os seres humanos se dão num processo dialético e têm um papel fundamental no desenvolvimento da humanidade como um todo. A resultante é a nossa constituição como sujeitos da história.

Reis esclarece:

Esse desenvolvimento tem ao mesmo tempo um caráter singular: específico e geral, de totalidade. **Em cada indivíduo estão interiorizadas ou se interiorizando/exteriorizando, simultaneamente, as relações sociais, segundo cada tempo e época. A individualidade é ou são as relações sociais.** À medida que o indivíduo se constitui, ele está se constituindo e é constitutivo das relações sociais. (REIS, 2011, p. 97, grifos meus).

Essa é uma pesquisa-ação aberta, transparente e capaz de abarcar a compreensão do problema e a sua grande dimensão coletiva. A práxis político-pedagógica socioeducativa tem me dado condição de criar caminhos com resultados significativos. Sempre digo que vale a pena a práxis. Ela revela a sensibilidade que há em nós e no outro.

Relato o fato ocorrido com um dos jovens da Semiliberdade, um graduando e a mim, pesquisadora. No primeiro semestre do ano de 2016, na nossa apresentação geral, para início dos trabalhos na Semiliberdade, perguntei aos adolescentes presentes na Unidade: quem sabe quem nós somos? Eu me referia a um graduando que me acompanhava naquele momento. Alguns adolescentes e jovens haviam chegado à Casa no período das férias, e não nos conheciam. Um deles apontou o dedo para mim e disse: “*Ela é a mãe*”. E, a seguir, apontando para o graduando: “*Ele é o pai*”. O graduando e eu ficamos muito emocionados.

Eu perguntei ao adolescente: “Mas por que eu sou a mãe e ele o pai”? O adolescente respondeu imediatamente: “*Vocês só querem o nosso bem, vocês só querem coisas boas para nós*” (Diário de itinerância, 1º/2016).

Comovi-me muito nesse momento. O graduando mencionado, também. Como não me valer desses momentos e pensar que, em momentos como esse, vale a pena insistir? Há amor nos corações. Vale a pena manter a esperança viva de transformação dessa realidade hoje vivenciamos.

A pesquisa-ação, segundo Barbier (2007, p. 32), supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas. A pesquisa-ação de base marxista marca a minha posição de classe, como um sujeito humano em franca transformação e desenvolvimento, nos meus 66 anos de vida.

Este trabalho desafia a realidade encontrada à transformação do real. A formação de pedagogas(os) parece não estar contemplando as especificidades necessárias para que esse profissional da educação possa transformar a realidade dos socioeducandos ali inseridos. É plausível se pensar, além de numa simples formação acadêmica, numa constituição de sujeitos que aprendam e ensinem mutuamente, numa práxis pedagógica que seja educativa e transformadora. Como assegura Thiollent: “[...] o estudo de viabilidade permite aos pesquisadores tomar a decisão e aceitar o desafio da pesquisa sem criar falsas expectativas [...]” (THIOLLENT, 2008, p. 52).

É uma pesquisa-ação que reconhece na construção coletiva o exercício cotidiano da ação entre sujeitos humanos, na qual o que se objetiva é o ir-se constituindo e transformando a realidade de todos. Construir coletivamente é um exercício processual. Esta construção não atribui individualmente um fazer, pois todos fazem tudo. Não apenas contribuir naquilo que cada um pode fazer. Faço esta afirmação baseada no trabalho prático exercido com as graduandas (os) na Unidade de Semiliberdade: adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ao realizar essa pesquisa-ação com base marxista considero que ela se orienta pelos pressupostos definidos por Marx e Engels, entre outros autores. Este trabalho está fundamentado na realidade concreta, não apenas pensando o problema, mas desenvolvendo estratégias de transformação e superação do problema.

Este trabalho segue os princípios epistemológicos da investigação qualitativa e neste sentido vou concordando com Yokoy²³ (2008, p.364, grifo meu) “a pesquisa *é* iterativa, *flutua*

SOUZA, Tatiana Yokoy de; BRANCO, Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu e OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922008000200004&script=sci_abstract&tlng=pt.

norteada pelo movimento prático em um constante avançar e retroceder “entre a questão investigada, [...] e a construção de dados, *análises* interpretações”.

Trago alguns pressupostos da pesquisa qualitativa para este trabalho, na perspectiva da dialética materialista, visto ser a proposta deste trabalho a transformação.

Bottomore (2012, p.52) relata que uma das leis da dialética marxista é **“a transformação da quantidade em qualidade e vice-versa”**. Essa assertiva de Marx justifica-me quando designo esta pesquisa como de caráter qualitativo. Esse trabalho está subordinado à qualidade e não à quantidade. **“A quantidade, nesse caso, se transforma em qualidade** e estabelece a origem de uma ciência qualitativa distinta, mas não a exclui da família das ciências em questão, nem a transfere para a lógica”, como assevera Vigotski (2004, p. 241).

A pesquisa qualitativa, de maneira geral, segue o mesmo caminho para se realizar qualquer investigação. Isto é, o pesquisador elege um problema, realiza a coleta de informações e a partir daí, analisa as informações coletadas, a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa.

Mas faz-se necessário observar aspectos perceptíveis da natureza da pesquisa qualitativa, quanto a coleta e análise das informações coletadas que se apresentam nesta pesquisa. Conforme observa Triviños, para alguns aspectos da pesquisa qualitativa:

[...] a Coleta de Dados num instante de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As ideias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, **podem recomendar novos encontros** com outras pessoas **ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo.** (TRIVIÑOS, 2008, p. 137).

No meu caso, ao analisar as falas, retorno várias vezes à estas informações coletadas dos sujeitos de pesquisa, significo e ressignifico o que escuto, no intuito de chegar o mais próximo possível da realidade dos significados dados pelas graduandas ao processo prático político- pedagógico que vivenciaram:

Esta pesquisadora constata o que o autor diz acima. A busca de novas informações faz-se necessária para reforço da fundamentação da análise e, assim, chegar a um resultado que mantenha a máxima proximidade do real.

Apenas como um dos exemplos dessa inclusão de dados, neste caso, ocorre o seguinte: é preciso analisar aspectos do marco legal, sobre a contribuição do mesmo na formação/constituição de pedagogas e pedagogos para trabalhar com sujeitos que cumprem

medidas socioeducativas. A pesquisadora levanta e interpreta o conjunto de leis mais básicas que rege o Sistema Socioeducativo e nele a Semiliberdade. Aprofunda-se nas pesquisas com estudos de textos derivado dos textos bases, como as promulgações de leis recentes e atualizadas, que contribuirão com o objeto da tese. Para uma captação do real concreto, a pesquisadora analisa e insere as informações encontradas. E como assevera Brandão (2006, p. 183, grifo meu): “[...] A **“verdade”, o “conhecimento” buscado pela pesquisadora passa a ser assumidamente prático**; tem como finalidade primordial seu empenho num problema colocado pelo contexto social, [...]”.

Em síntese, meu estudo nesta tese joga luz sobre a formação/constituição de professores aptos a exercer o magistério com socioeducandos adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativo em cumprimento de medidas socioeducativas. Tem como base a práxis político-pedagógica socioeducativa em uma Unidade de Semiliberdade no DF. Tenta, dentro do possível, fornecer as informações necessárias para o processo desta ação. Angel Pino anota: “Um procedimento interessante é mostrar que existe uma trama por trás dos fatos... deixar explícito quais são os nós dessa trama, dar somente as informações necessárias” (PINO, 2005, p. 450).

Este trabalho não analisa nem apresenta resultados de partes isoladas do estudo; tudo está relacionado. As análises das falas, fundamentadas nos autores aqui citados, vão enfatizar as respostas significativas que asseguram a concretude dos resultados obtidos quanto aos objetivos propostos. Triviños acrescenta: “Não existe uma visão isolada das partes do estudo. Todas elas estão relacionadas. Em todos os instantes do processo investigativo há ‘ideias finais’ que são enfatizadas, posteriormente, num apanhado geral, cujo título representa os conceitos básicos atingidos pelo estudo” (TRIVIÑOS, 2008, p. 132 e 133).

Eu entendo que este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, centrado na pesquisa-ação de base marxista, tendo como pressupostos basilares os escritos de autores práticos. A natureza da pesquisa acolhe os vários aspectos impostos pela práxis político-pedagógica socioeducativa ao desenvolver a problemática da centralidade desta tese: a significação da contribuição da práxis político-pedagógica socioeducativa na constituição da (o) graduanda (o) em pedagogia para trabalhar no acompanhamento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tanto na Educação de Jovens, Adultos, Idosos trabalhadores, como no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino.

Trabalho no sentido da superação das dificuldades que se apresentam, buscando, a cada semestre, construir novas relações e desenvolver uma produção de conhecimento dialógico-dialética.

2.2. Problema da Pesquisa

Observo que, desde o início do trabalho da FE/UnB, na Unidade de Semiliberdade (2008), as (os) graduandas (os) da Faculdade de Educação buscam na Unidade de Semiliberdade, com os adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas, não apenas uma formação conceitual-cognitiva; mais do que isso, buscam as suas constituições como sujeitos pedagogas e pedagogos, fundamentadas no exercício da unidade dialética teoria-prática (práxis). Portanto, ao se inserir na Unidade de Semiliberdade, graduandas (os) vão mudando a sua significação a respeito dos adolescentes e jovens.

Percebo que se não fosse esta inserção praxica dos estudantes de Pedagogia, se não vivessem a realidade da Unidade, não estariam formadas (os)/constituídas (os) pedagogas (os) dentro das especificidades exigidas pelo socioeducando adolescente e jovem em cumprimento de medidas socioeducativas no Sistema Socioeducativo, e na Rede Pública de ensino, ou onde a Pedagogia se fizer necessária. Diante disso, são minhas indagações nesta tese: essa práxis político-pedagógica está formando/constituindo pedagogos (as) que atendam às especificidades da socioeducação? Quais as significações que graduandas (os) estão dando a essa práxis? O que essa práxis está contribuindo não só na formação inicial, mas, sobretudo, na constituição dessas graduandas e desses graduandos?

Tenho a percepção de que esta pesquisa-ação é um salto importante na constituição dessas (desses) graduandas (os). Com tal intento, desenvolvo a seguir os objetivos da pesquisa.

2.3. OBJETIVOS

O objetivo geral nesta pesquisa vai sendo desenvolvido orientado pelo movimento prático desta práxis político-pedagógica socioeducativa, experienciada desde o ano de 2008 com graduandas e graduandos do curso de Pedagogia, da Faculdade na Educação na Universidade de Brasília/Unidade de Semiliberdade no DF.

2.3.1. Objetivo geral

Desenvolver e analisar estratégias político-pedagógicas que contribuem para a formação/constituição de graduandas (os) ao trabalho singular com adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

2.3.2. Objetivos específicos

1. Compreender quais são as significações das (os) graduandas (os) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília com a experiência prática vivida numa Unidade de Semiliberdade no Distrito Federal.

2. Levantar/interpretar o marco legal normativo que rege o Sistema Socioeducativo no Brasil e no Distrito Federal e o que este afirma a respeito da constituição da pedagoga e do pedagogo, tendo em vista que estes possam atuar no Sistema Socioeducativo com adolescentes e jovens.

3. Demonstrar como ocorre o desenvolvimento humano recíproco de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e graduandas (os) da FE – UnB.

2.4. ESTRATÉGIAS À COLETA DE INFORMAÇÕES

As estratégias que utilizo para a coleta de informações não são muito diferentes das utilizadas em outros tipos de investigação, encontrando-se contidas nos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Início pelo Diário de Itinerância, que na proposta de Rene Barbier, é uma estratégia de coleta de informações utilizada em pesquisa-ação. Nesta pesquisa-ação de base marxista, o diário de itinerância contribui com os procedimentos metodológicos.

Enquanto nos outros modelos de diários, o (a) pesquisador(a) anota apenas os dados básicos dos vários momentos da pesquisa em campo, o Diário de Itinerância permite uma aproximação mais íntima da pesquisadora com a sua pesquisa, como me apresenta Barbier a seguir:

O diário de itinerância toma emprestado ao diário íntimo seu caráter relativamente singular e privado. Registram-se pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muito secretos num diário de itinerância. Não se hesita em atacar abertamente pessoas ou acontecimentos que ninguém tem vontade de ver em destaque. Porém, o mais frequente num diário íntimo, as pessoas envolvidas e respectivas situações nunca são realmente expostas, porque o diário íntimo permanece na gaveta do escritor e não é publicado[...] O diário

de itinerância comporta bem esse caráter de intimidade com afetividade e as reações em relação ao mundo circundante; mas ele apresenta igualmente a característica de ser publicável, *ou não*.(BARBIER, 2007, p. 134, grifo meu).

Neste caso, opto por não publicar o diário de itinerância pelo seguinte fato ocorrido logo nos primeiros dias das nossas atividades no ano de 2008. Assim, chegamos à Unidade com muita vontade de “escrever” quase tudo o que se passava, pois tudo era muito novo.

Fui notando que, quase sempre que pegávamos nos cadernos, os adolescentes iam se afastando de nós e das atividades. Aquilo me causou certo espanto. Eu e os estudantes da UnB começamos então a fazer uma observação mais atenta sobre o fato.

O chão da nossa práxis ainda era muito instável, e nossos pés afundavam de repente. Os desafios se apresentavam e exigiam uma imediata superação, para que se continuasse a caminhada sem muitos tropeços. Ainda não havia vínculos de confiança construídos entre nós e os adolescentes. Eles falavam pouco.

Resolvemos então fazer uma atividade com uma roda de conversas, abordar o fato, e atentamente tomar uma decisão sobre a questão, com os adolescentes. Deu muito certo. Depois de algum tempo eles se abriram conosco. Os adolescentes confirmaram que realmente não se sentiam à vontade toda vez que começávamos as anotações.

Havia naquela época, na Unidade, certa rigidez no controle dos atos, conduta e atitudes dos adolescentes. Era possível notar que em vários cantos e nas portas da Casa, servidores tinham cadernos de anotações e não paravam de anotar todo o tempo. De início, vi esse movimento, mas não tive essa percepção. As falas dos adolescentes me alertaram para isso. Eu comecei a observar e a confirmar o fato.

O resultado de todas aquelas anotações semanais sobre os adolescentes gerava a sua penalização nas sextas-feiras de cada semana, quando se decidia quais adolescentes seriam punidos, tendo de passar o final de semana na Casa, ou se haveria algum tipo de infração mais grave; neste caso, o fato poderia até ser reportado a Juíza da Vara de Infância e do Adolescente. Caso contrário, o “bom comportamento” autorizava a ida para casa, com seus familiares, no final de cada semana.

Desse momento em diante fica fácil para nós, estudantes da FE, compreender o incômodo causado aos adolescentes com nossas anotações. Eles pensavam que nós também fazíamos parte do conjunto de pessoas que anotavam atos e atitudes deles. Por isso ficavam constrangidos. Juntos, tomamos a seguinte decisão: pactuamos que, a partir daquele dia, não

anotaríamos mais nada. Não levamos mais cadernos para isso. A nossa relação mudou. Os adolescentes começam a confiar em nós.

Respeitamos esse pacto até os dias de hoje (2018). Isto é sempre explicado a cada semestre, a cada novo estudante da UnB que se propõe a estar conosco no projeto. Quando precisamos anotar algo importante, os adolescentes e jovens são avisados, e o fazemos com a permissão deles. Isso vale para tudo: anotações, imagens, filmagens.

Este é o motivo que me leva a escolher o Diário de Itinerância como uma das estratégias metodológicas de coleta de informações desta pesquisa, sem, contudo, publicá-lo, tendo com isto, o intuito de guardar o conforto a mim confiado pelos adolescentes e jovens, graduandas e graduados, gestores, especialistas e trabalhadores da Casa de Semiliberdade. Pois, segundo orienta Barbier, **“por certo, o escritor fará a escolha dos acontecimentos respectivos com toda a prudência deontológica e o respeito das pessoas [...]”** Barbier (2007, p. 134/135).

Sobre a coleta de informações faço também a opção de utilizar um questionário roteiro estruturado, como uma das estratégias coleta de informações. Observo o que me assevera Triviños (2008, p.137) que afirma: “Sem dúvida, o questionário fechado, **“ou estruturado”** [...] também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços mais gerais (atividades ocupacionais, nível de escolaridade [...]).”

O questionário-roteiro estruturado contempla a pesquisa em momentos distintos. Posso afirmar que neste caso, é uma estratégia fundamental, à seleção dos sujeitos de pesquisa, que ao responderem o mesmo, trazem falas significantes em relação ao objeto da pesquisa. O questionário roteiro estruturado também se mostra eficiente retroalimentando e orientando a entrevista semiestruturada pessoal, gravada com os sujeitos de pesquisa.

Foram enviados, via on-line, onze questionários para onze sujeitos previamente avisados. O critério utilizado para escolha destes sujeitos é o da passagem dos sujeitos pelo Genpex e/ou ter vivido experiência prática no/com o Sistema Socioeducativo. Dez sujeitos receberam e responderam os questionários. Um questionário não chegou ao endereço.

A partir da leitura e releitura das respostas dadas pelos sujeitos nos questionários, utilizo o critério de respostas mais relevantes, que contribuem com o objeto da pesquisa. Faço assim, a seleção de cinco sujeitos. Comunico a estes cinco sujeitos que a entrevista semiestruturada será com cada um deles. Assim sendo, agendamos a entrevista dentro da disponibilidade de cada sujeito de pesquisa em local e horário conforme o combinado.

O motivo que me leva a utilizar o questionário estruturado como roteiro às entrevistas é o cuidado de não tornar a entrevista repetitiva e assim, talvez, empobrece-la. É uma forma de intercambiar e amadurecer o assunto sobre o objeto, antes da entrevista, pois, se trata de analisar significações subjetivas humanas.

A partir das respostas recebidas nos questionários, constato que a pesquisa é exitosa, no sentido da compreensão do objeto pelos sujeitos. Destaco que, o processo de envio dos questionários e posteriores esclarecimentos após o recebimento do mesmo pelos sujeitos de pesquisa, é um facilitador à acolhida desta pesquisadora, no ato da entrevista no local combinado com o pesquisado. O ambiente parece leve e acolhedor e a conversa flui animadamente sem constrangimentos nem surpresas. O sujeito de pesquisa está aberto, já está familiarizado com o objetivo da entrevista.

Triviños assevera o seguinte acerca do assunto: “Convencido o investigador de que é possível concretizar o projeto, iniciará outras etapas, [...] O informante tem uma ideia geral do que está interessado o pesquisador. [...]” Triviños (p.147 e 148, 2008.). Neste caso, o sujeito de pesquisa já está esclarecido em relação aos objetivos da entrevista, e o que eu, como pesquisadora desejo dele. E como assegura Triviños (idem, ibidem) “[...] naturalmente, o encontro se realiza de forma amigável e familiar, o entrevistado deve saber em geral, o que é que se deseja dele e qual pode ser a sua contribuição para esclarecimento da situação que interessa.”

A seguir, o modelo do questionário roteiro estruturado utilizado nesta pesquisa. As perguntas são orientadas pelos objetivos específicos da pesquisa, sem, contudo, deixar de ser uma boa conversa entre pesquisadora e sujeito de pesquisa. O movimento prático presente na pesquisa e nesta estratégia de coleta de informação, permite à pesquisa desdobramentos de vários assuntos nos fragmentos apresentados.

Questionário-roteiro

Identificação do Sujeito de Pesquisa

- 1) Nome; e-mail; endereço; telefone fixo; telefone celular; curso de licenciatura; pedagogia; outro: qual; graduada (o); graduanda (o); tempo de formação ou semestre atual.
- 2) Com vários grupos de pesquisa-ensino e extensão na Faculdade de Educação, como você chegou ao grupo GENPEX? E dentro dele, à Socioeducação? Fale um pouco sobre isso.
- 3) Por que você escolheu estar no projeto de uma Pedagogia Socioeducativa?

- 4) Frequentar a Unidade de Semiliberdade durante o seu curso de Pedagogia: qual o sentido dessa práxis para você?
- 5) Você consegue descrever a dimensão dessa experiência na sua vida, em todos os aspectos?
- 6) Por quantos semestres você desenvolveu simultaneamente o trabalho prático-pedagógico e socioeducativo com os adolescentes e jovens da Unidade de Semiliberdade?
- 7) Como você avalia a experiência da socioeducação em sua constituição como pedagoga (o)?
- 8) Fale sobre isto com detalhes.
- 9) Você conhece algum documento do Marco Legal Normativo Brasileiro do Sistema Socioeducativo?
 - 10) Qual destes ou quais destes? Constituição Federal – CF 1988? O texto base do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA? O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA? O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE? O Projeto Político-Pedagógico (da Semiliberdade) – PPP? Outro? Outros?
 - 11) Se respondeu outro ou outros na pergunta anterior, quais?
 - 12) Os documentos legais normativos do Sistema Socioeducativo que você conhece contemplam a constituição de pedagoga (o) ou outros profissionais do Sistema Socioeducativo? Qual documento? Em que contempla?
 - 13) Que repercussão vem tendo em sua vida humana/profissional o aprendizado da sua experiência prático-pedagógica na Unidade de Semiliberdade?
 - 14) Como você pensa em levar para a sua vida humana/profissional o aprendizado adquirido com a sua experiência prático-pedagógica na Unidade de Semiliberdade?
 - 15) Com base nesta experiência prático-pedagógica na Unidade de Semiliberdade, sente-se estimulada (o) em trabalhar no Sistema Socioeducativo?
 - 16) Você tem conhecimento a respeito de outros cursos da Universidade de Brasília que têm trabalho integrado teoria-prática-teoria com o Sistema Socioeducativo?
 - 17) Como você vê a Faculdade de Educação e compreende o curso de Pedagogia, quanto à demanda para atender à questão da Socioeducação?

Este questionário-roteiro é editado no site dos formulários Google (grátis) denominado de Contact Information, encabeçado com o título da pesquisa “Uma contribuição à formação de professores da educação de jovens e adultos: a atuação prático-pedagógica de graduandas (os) de

pedagogia em uma Unidade de Semiliberdade do Sistema Socioeducativo no DF”. Estes, são enviados e respondidos via on-line.

A entrevista pessoal gravada semiestruturada é mais uma estratégia de coleta de informações nesta tese, e requer uma atenção especial. É necessário agendar com antecedência, pois se trata de uma conversa longa de aproximadamente uma hora de duração. Levo a cada encontro uma cópia do questionário-roteiro estruturado respondido pelo sujeito via on-line; nele vou me norteando, avançando e aprofundando a conversa sobre o objeto de pesquisa, a partir das informações já obtidas. Este é um momento de descontração, mas que exige atenção da pesquisadora, sobretudo para manter o foco da pesquisa.

A entrevista é gravada e transcrita. Depois de ouvida a gravação, por mais de uma vez, eu mesma faço a transcrição da mesma na íntegra. Convém ressaltar que, este um trabalho de transcrições das falas é árduo e requer muito tempo disponível. Existem terceiros que já fazem isto. Eu, porém, preferi eu mesma fazer todas as transcrições. Posso afirmar que é um momento ímpar, com significações e ressignificações das relações sociais vividas com os sujeitos de pesquisa. Diante das informações coletadas nas transcrições, e com os escritos dos autores práticos em mão, passo então, a analisar as falas mais significativas neste corpus de informações que vão respondendo aos objetivos específicos propostos pela pesquisa.

Durante as entrevistas, há um discurso corporal de gestos, olhares e outros movimentos que observo e considero relevante durante o meu encontro com os sujeitos. A entrevista atende ao que requerem Ludke e André (2017, p. 42 e 43, grifo meu):

[...] **Há** toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma contribuição não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão/validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado.

Saliento aqui a relevância da autonomia que o enfoque qualitativo me permite nesta pesquisa. Porém, estando eu pesquisadora ciente de que, há limites condicionados à exigência do trabalho científico. E que a estes, estou eu me submetendo. Assim sendo, afirma então, Triviños (2008, p. 133) “[...] o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo.

Em síntese, meu estudo nesta tese joga luz sobre a formação/constituição de professores aptos a exercer o magistério com socioeducandos adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativo em cumprimento de medidas socioeducativas. Tem como base a práxis político-pedagógica

socioeducativa em uma Unidade de Semiliberdade no DF. Tenta, dentro do possível, fornecer as informações necessárias para o processo desta ação. Angel Pino anota: **“Um procedimento interessante é mostrar que existe uma trama por trás dos fatos... deixar explícito quais são os nós dessa trama, dar somente as informações necessárias”** (PINO, 2005, p. 450).

Este trabalho não analisa nem apresenta resultados de partes isoladas do estudo; tudo está relacionado. As análises das falas, fundamentadas nos autores aqui citados, vão enfatizar as respostas significativas que asseguram a concretude dos resultados obtidos quanto aos objetivos propostos. Triviños acrescenta: **“Não existe uma visão isolada das partes do estudo. Todas elas estão relacionadas. Em todos os instantes do processo investigativo há ‘ideias finais’ que são enfatizadas, posteriormente, num apanhado geral, cujo título representa os conceitos básicos atingidos pelo estudo”** (TRIVIÑOS, 2008, p. 132).

Eu entendo que este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, e encontra apoio na pesquisa-ação de base marxista, sendo os seus pressupostos basilares encontrados na dialogia-dialética dos escritos de autores práticos. A natureza da pesquisa acolhe os vários aspectos impostos pela práxis político-pedagógica socioeducativa ao desenvolver a problemática da centralidade desta tese: a constituição da (o) graduanda (o) em pedagogia para trabalhar no acompanhamento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Na sequência apresento a Educação de Jovens e Adultos-EJA. E nesta modalidade de educação que se inserem os adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativa na Unidade de Semiliberdade.

2.5. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA E A SOCIOEDUCAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, ou seja, Educação de Jovens e Adultos Idosos Trabalhadores é uma modalidade de educação com garantia do direito na atual legislação, conforme observa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB²⁴, Lei 9.394, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que afirma no inciso IV: “ acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;[...]” e ainda no inciso VII: “ oferta de educação escolar regular para jovens e adultos,

²⁴Sítio: Câmara dos Dep. Disponível em 4/12/2018, às 18:29. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-actualizada-pl.html>

com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;[...]"

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Educação Básica – Parecer CEB²⁵ nº 11/2000 apresenta nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação de Jovens e Adultos como direito na “modalidade” de ensino, como se vê a seguir: “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente.” Desta forma, o Parecer CEB, garante a EJA o atendimento aos níveis fundamental e médio da educação brasileira, para a escolarização de adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Muito embora o estudo sistemático da legislação sobre a EJA e a modalidade propriamente dita não seja objeto de estudo nesta tese, cabe salientar que os adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas no Brasil e no Distrito Federal, e que não passaram pelo processo de escolarização na chamada idade certa, são público-alvo desta modalidade de educação, bem como no ensino regular.

Assim sendo, posso afirmar que este trabalho é também pertinente à EJA, visto que este estudo trata da formação/constituição de pedagogas e pedagogos que atendam às (aos) socioeducandas (os), adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, ou seja, professoras e professores que atuam ou irão atuar com estas (estes) socioeducandas (os) em algum tempo.

Minha tese mostra que desde o ano de 2008, graduandas e graduandos do Curso de Pedagogia da FE/UnB se matriculam na disciplina Projetos, tendo como frente de atuação a socioeducação. A partir da minha/nossa inserção no Sistema Socioeducativo, começo a compreender que a socioeducação é uma causa também concernente à Educação de Jovens Adultos e Idosos Trabalhadores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA no seu Parágrafo 1º afirma: “É obrigatória a escolarização e a profissionalização²⁶, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade” (BRASIL, 2010, p. 53).

²⁵Parecer CEB. Sítio:mec.gov: disponível em 4/12/2018, às 18:35. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf

²⁶ EJAT. Consulta em: 3/10/2016. Sítio: Presidência da República – Casa Civil LEI: 11741/08. <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Lei-11.741-de-2008.pdf>

Quando o ECA diz: “devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade”, faço a minha interpretação sobre o texto do ECA e digo que o adolescente ou jovem deve estar inserido na comunidade como um todo, ou seja, em uma escola próxima à instituição de Semiliberdade que tenha condições de oferecer qualidade na educação, permitindo o desenvolvimento humano mútuo do (a) socioeducando (a) e do (a) educador (a).

A escola me parece ser o espaço social onde os socioeducandos devam encontrar incentivo para trilhar um novo caminho. O (a) educador (a) é primordial para a transformação da realidade de muitos desses adolescentes e jovens.

Faço a seguir um recorte no Marco Legal que rege o Sistema Socioeducativo, para compreender a sua contribuição à formação/constituição de especialistas pedagógicas (os) para atender demandas específicas do adolescente e jovem em cumprimento de medidas socioeducativas.

2.6. LEIS E NORMAS QUE REGEM O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

2.6.1. O Marco Legal Normativo do Sistema Socioeducativo

Chega o momento na minha pesquisa de se compreender historicamente a legislação do Sistema Socioeducativo, de onde o conteúdo se origina e a que se destina, como bem nos aponta Engels (1977, p. 111) a seguir:

[...] todas as necessidades da sociedade civil – qualquer que seja a classe que a governe num momento dado – tem de passar pela vontade do Estado, para adquirirem vigência geral, sob a forma de leis. Este é, porém, o aspecto formal do problema, evidente por si mesmo; **o que interessa conhecer é o conteúdo dessa vontade puramente formal – seja a do indivíduo ou a do Estado – e saber de onde esse conteúdo provém e porque é precisamente isso o que se deseja e não outra coisa.**(ENGELS, 1977, p. 111. Grifo meu.)

Em que momento as leis e normas estabelecem o direito da criança e do adolescente/jovem à educação/escolarização. E se, de algum modo, é contemplada a formação/constituição de pedagógicas (os) voltadas (os) ao sujeito socioeducando.

Ao estudar o marco legal normativo, percebo que há um encadeamento histórico das leis e normas. Assim, um dos meus objetivos específicos é levantar/interpretar o marco legal normativo que rege o Sistema Socioeducativo, no Brasil e no Distrito Federal, e o que este

afirma a respeito da constituição da pedagoga e do pedagogo, tendo em vista que este venha a atuar no Sistema Socioeducativo com adolescentes e jovens.

Meu trabalho de pesquisa apresenta o marco legal de forma cronológica e sintética, utilizando apenas as informações contributivas à tese. Início a partir do surgimento da ONU e a suas Agências Internacionais, pois é com base nos documentos e declarações formulados neste âmbito que os marcos legais normativos do Sistema Socioeducativo avançam até chegar a legislação nos nossos dias.

2.6.2. A ONU e as Agências Internacionais

A ONU – Organização das Nações Unidas – visa criar um caminho onde seja possível buscar uma organização internacional entre as nações, em que se estabeleçam laços humanos primordiais coletivamente e onde a paz mundial seja o propósito maior. E com ela, a proteção dos direitos humanos fundamentais dos povos, independentemente de raça, sexo, língua e religião. A ONU é criada com um propósito, apresentado na Carta da ONU – Capítulo I; artigo 1º, ponto 3:

Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

De comum acordo, os líderes mundiais reunidos em São Francisco, a 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas, formulam a carta²⁷ que institui as Nações Unidas. Esta entra em vigor a 24 de outubro daquele mesmo ano.

É consolidado, na mesma data, e juntado à Carta, o texto do Estatuto da Corte Internacional de Justiça. Esta Corte rege o Fórum de Justiça, responsável por deliberar sobre as demandas e problemas existentes em todos os países membros da ONU, suas agências subsidiárias, e os povos dos Estados Membros.

Neste Fórum, tem direito de recorrer qualquer cidadão que pertença a qualquer um dos Estados Membros, reafirmando assim o que é estabelecido no Estatuto da Corte Internacional de Justiça, no seu artigo I: “A Corte Internacional de Justiça, estabelecida pela Carta das Nações

²⁷ Carta da ONU. Disponível em 4/12/2018, às 19:08. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Charta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>

Unidas como o principal órgão judiciário das Nações Unidas, será constituída e funcionará de acordo com as disposições do presente Estatuto” (p. 61).

A ONU tem como objetivo primordial a paz mundial, conforme apregoa a Carta da ONU no Capítulo 1, art. 1, ponto 1:

Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional [...]

Os países que fazem parte da ONU são denominados de Países Membros ou Estados-Partes. Segundo o sítio da ONU, em 2018 são 193 os países-membros da Organização, sendo 51 os membros fundadores; entre eles, o Brasil.

O compromisso firmado entre as nações dos países membros da ONU é fundamentado na Carta das Nações Unidas (1945, p. 3), que em seu Preâmbulo afirma: “Nós, os Povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem [...]”. Na íntegra da carta, há um objetivo maior entre os povos das nações do mundo: a preservação dos direitos humanos para todos.

A UNESCO²⁸ – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – nasce em 16 de novembro de 1945, tendo como objetivo garantir a paz por meio da cooperação intelectual-educacional entre as nações. Acompanha o desenvolvimento mundial e auxilia os Estados-Membros na busca de soluções para os problemas que enfrentam as sociedades atuais. Tem sua atuação centrada nas seguintes áreas: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

A representação da UNESCO no Brasil é estabelecida em 1946. O seu escritório, em Brasília, inicia as atividades em 1972. Suas prioridades são a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo brasileiro (União, Estados e Municípios; Sociedade Civil e a Iniciativa Privada), além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização.

²⁸ Sítio Onu.br. UNESCO: disponível em 4/12/2018, às 19:24. <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

Na Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A UNESCO desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países.

É possível afirmar que os vários textos sobre direitos humanos que compõem o conjunto de leis brasileiras estão amparados nas decisões das convenções, tratados e declarações mundiais da UNESCO. Um exemplo é o Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA (1990), formulado a partir do texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, promovido pela UNICEF²⁹.

O ECA também se pauta pela Declaração dos Direitos do Homem³⁰. O Estatuto da Criança e do Adolescente vem ao encontro das demandas legislativas brasileiras sobre o direito da criança e do adolescente, que ainda vivia, nas décadas de 80/90 do século passado, sob a égide do Código de Menores – Mello Mattos³¹. A atuação da ONU e da UNESCO na área dos direitos da criança e do adolescente se dá através da UNICEF³².

No tocante à UNICEF, o propósito é cuidar das crianças afetadas pela guerra, atendendo a suas necessidades emergenciais, principalmente em relação a doenças e desnutrição. Assim, a Agência ocupa-se especialmente das crianças residentes nos países mais pobres da África, Ásia, América Latina e Oriente Médio. O Fundo das Nações Unidas para a Infância ou a UNICEF se destina também a proteger mulheres e crianças em países em desenvolvimento.

A UNICEF promove a Convenção sobre os Direitos da Criança, que é adotada em 20 de novembro de 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. O Brasil é o primeiro país a ratificar a referida Convenção, o que se comprova com a promulgação da Convenção sobre os

²⁹UNICEF chamava-se Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância em inglês, United Nations International Children's Emergency Fund.

³⁰A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é um documento elaborado no período da Revolução Francesa (1789). Reflete, a partir da sua divulgação, um ideal de âmbito universal, ou seja, o de liberdade, igualdade e fraternidade humana, acima dos interesses de qualquer particular.

³¹O Código Mello Mattos é o primeiro código sistemático de menores do Brasil e da América Latina. José Cândido de Albuquerque Mello Mattos foi o primeiro juiz de menores no Rio de Janeiro.

³² Sítio: UNICEF – BRASIL https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html Consulta em 14/9/2018, às 16h54.

Direitos da Criança mediante o Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Afirma no seu artigo 1º: “A Convenção sobre os Direitos da Criança, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém”.

Este tratado torna-se, pouco tempo depois, o tratado de Direitos Humanos mais amplamente aceito de todos os tempos. Existe uma estreita afinidade entre os textos da Convenção sobre os Direitos da Criança, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, sobretudo nos princípios de todos esses documentos.

Anotam Junior e Ferreira³³:

Neste contexto, ao lado dos princípios e normas instituídos pela Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, a Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, **serviu de fonte de inspiração ao legislador nacional na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, que entrou em vigor na data de 14 de outubro de 1990. (JR e FERREIRA, SEM ANO, p. 1. Grifo meu).

Para exemplificar uma das muitas afinidades existentes nesses instrumentos legislativos, apresento a seguir citações deles sobre assegurar o direito da criança e do adolescente. A Convenção sobre os Direitos da Criança³⁴ descreve o seguinte no seu artigo 33, ponto 1:

Os Estados Partes adotam todas as medidas adequadas, **incluindo medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas para proteger as crianças** contra o consumo ilícito de estupefacientes e de substâncias psicotrópicas, tais como definidos nas convenções internacionais aplicáveis, e para prevenir a utilização de crianças na produção e no tráfico ilícitos de tais substâncias. (1989, p. 22, grifo meu).

Na Constituição Federal de 1988, artigo 227 pode-se ler:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, [...] além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação,

³³Victor Hugo Albernaz Júnior e Paulo Roberto Vaz Ferreira: disponível em 4/12/2018, às 19:44. <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado11.htm>

³⁴Convenção sobre os direitos da criança. Sitio Unicef Brasil. Consulta: 4/12/2018, as 20:08 https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.html

exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação elaborada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010. (BRASIL, 1988/2008, p. 144, grifo meu).

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece no artigo 243:

“Vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar, ainda que gratuitamente, de qualquer forma, a criança ou a adolescente, bebida alcoólica. [...] outros produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica. Pena - detenção de 2 (dois) a 4 (quatro) anos, e multa, se o fato não constitui crime mais grave. (Redação dada pela Lei nº 13.106, de 2015).” (BRASIL, 1990, p. 89, grifo meu).

Em síntese, como é possível perceber, os marcos legais que sustentam os direitos da criança e do adolescente no Brasil, e não só estes, mas, a Constituição Brasileira de 1988, chamada também de Constituição Cidadã, seguem a orientação de organismos internacionais como a ONU, da UNESCO e da UNICEF.

A seguir, apresento uma sequência cronológica da legislação brasileira sobre os direitos da criança e do adolescente, começando pelo Código de Menores Mello Mattos, de 1927.

2.6.3. O Código de Menores Mello Mattos

O Código Mello Mattos³⁵ ou Código de Menores é instituído pelo decreto 17.943–A, de 12 de outubro de 1927, e vigora até 1990. É composto por 231 artigos. O título do código homenageia o seu autor, o jurista José Candido de Albuquerque Mello Mattos. Foi não apenas o idealizador do Código Mello Mattos, mas também o primeiro juiz de menores do Brasil, nomeado em 2 de fevereiro de 1924.

Esse Código de Menores fazia referência ao público infante juvenil da época (1927), como “menor”, independente do gênero”. E este “menor” ao cometer, os hoje chamados, “atos infracionais” eram denominados de “menores em situação irregular”.

A tal situação irregular poderia se dar em face de serem os “menores” carentes e/ou abandonados, e por isso precisam dessa “vigilância” do Estado. Respondia por esta o juiz de menores. O Código de Menores foi elaborado naquele momento quase que exclusivamente para controlar os “delinquentes” crianças, adolescentes e jovens, ou seja, a infância abandonada e excluída daquela época.

³⁵Código Mello Mattos. Disponível: http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf
Consulta em 4/12/2018, às 21:12Hs.

Faço a seguinte leitura sobre o código Mello Mattos: trata-se da primeira declaração legal e oficial capaz de olhar a criança e ao adolescente de maneira humana, abrindo caminho para que o Estado intervenha nesse campo social, o que se consolida com o Estatuto da Criança e do Adolescente e outros avanços legais nos nossos dias.

O Decreto nº 17.943–A, de 12 de outubro de 1927, do Código Matos de Mello, afirma em seu artigo 1º: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (p. 1) (Transcrição do texto original, considerado o modelo de escrita da época, em 1927).

Ou seja, a lei não era universal, pois não se destinava a toda a população com idade inferior a 18 anos. As crianças e adolescentes que vivem sob a égide do Código de Menores sofrem muitos preconceitos e não raras vezes são chamados de “delinquentes”, “trombadinhas” e outras formas igualmente injustas de discriminação. Tais denominações infelizmente ainda continuam a ser utilizadas em muitas ocasiões e por muitas pessoas, apesar de o Código de Menores ter sido extinto desde 13 de julho de 1990, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Enquanto o Código Mello Mattos apresenta o Estado como responsável pela situação de irregularidade vivida pelos “menores”, o Estatuto da Criança e do Adolescente promove uma inversão e propõe que, efetivamente, a família, a sociedade e o Estado detêm juntos o compromisso e a responsabilidade de proteger integralmente os direitos de todas as crianças e adolescentes brasileiros.

O ECA (2010) assegura no seu art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2010, p. 11).

O texto do ECA se traduz num avanço sobre o texto do Código de Menores Mello Mattos, quando se trata dos direitos da criança e do adolescente. Mas, antes da instituição do ECA, há um fator relevante na história do Brasil, e no seu marco legal constitucional, que é a promulgação da Constituição de 1988.

2.6.4. A Constituição Federal de 1988 (CF-1988)

A Constituição Federal de 1988³⁶ é um conjunto de leis que regem o país. É a Magna Carta, uma expressão em latim que significa a Grande Carta. Também conhecida como a Carta Mãe, Lei Suprema ou Lei das leis, assegura os direitos sociais e individuais de cada cidadã e de cada cidadão brasileiro.

Abaixo apresento o Preâmbulo da CF-1988, que sintetiza o que há de mais valioso nos princípios constitucionais da Carta Magna:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte. (BRASIL, 1988, preâmbulo, 1988).

A Constituição de 1988 não aparece ou acontece de repente. Há uma história anterior. Corre o ano de 1983. O Presidente da República é o general João Batista Figueiredo. O Brasil está saindo de um regime civil militar ditatorial, depois de vinte anos de opressão/repressão. O general Figueiredo é o último militar a comandar o país.

Nos anos 80, a população se movimenta no sentido de desarticular o regime civil militar e restaurar a tão sonhada democracia. A população está nas ruas, busca aprovar a proposta denominada de “Diretas Já”. O movimento tem amplo apoio popular e visa, sobretudo, à redemocratização do Brasil.

O mote das “Diretas Já” é a Emenda Constitucional nº 5, de 1983, conhecida como Emenda Constitucional Dante de Oliveira. É o primeiro passo para que findasse, de vez, o governo autoritário do Regime Civil Militar (1964-1984).

A Emenda Constitucional nº 5 propõe eleições diretas para o cargo de Presidente da República Federativa do Brasil. Mas seu projeto é derrotado no Congresso Nacional. Mesmo com a derrota do projeto, a eleição de um civil, ainda que indireta, acontece. O presidente é indicado por um colégio eleitoral, sob a proteção da Constituição Federal de 1967.

³⁶ Histórico da CF-1988: Prefácio de: José Afonso da Silvana, obra A Gênese do Texto da Constituição. Disponível em 4/12/2018, às 21:39 Hs. <http://www.senado.leg.br/publicacoes/GeneseConstituicao/>

Tancredo de Almeida Neves, que fazia parte do Movimento Democrático Brasileiro – MDB, sagra-se vencedor. O seu vice-presidente é José de Araújo Costa Sarney – MDB. O candidato opositor foi Paulo Salim Maluf (do Partido Democrático Social – PDS), que tinha como vice-presidente Flávio Portela Marcilio.

Entretanto, Tancredo Neves adoece no dia 14 de março de 1985, na véspera da posse, e para desalento da população, morre em 21 de abril de 1985, sem tomar posse. Assume o governo do Brasil, em 15 de março de 1985, José Sarney. O novo governo recebe das mãos dos militares um país com uma inflação alta, dívida externa exorbitante e elevada taxa de desemprego. Este período é denominado de Nova República.

Entre as principais características da Nova República estão: redemocratização do Brasil; retorno das liberdades sociais: imprensa, manifestação política, expressões artísticas e culturais; eleições diretas para presidente da República, a partir de 1990; promulgação de uma nova Constituição em 1988, que valoriza a democracia e o respeito os direitos do cidadão; criação de programas sociais voltados para as populações carentes; aumento da influência do Brasil no cenário externo.

Segundo o professor José Afonso da Silvana, no seu prefácio na obra *A Gênese do Texto da Constituição* (1988, 2013, p. 20), a Nova República tem os seguintes pressupostos:

A Nova República pressupõe uma fase de transição, com início a 15 de março de 1985, na qual serão feitas, “com prudência e moderação”, as mudanças necessárias: na legislação opressiva, nas formas falsas de representação e na estrutura federal, fase que “se definirá pela eliminação dos resíduos autoritários”, e, o que é mais importante, “pelo início, decidido e corajoso, das transformações de cunho social, administrativo, econômico e político que requer a sociedade brasileira”. E, assim, finalmente, a Nova República será iluminada pelo futuro Poder Constituinte, que, eleito em 1986, substituirá as malogradas instituições atuais por uma Constituição que situe o Brasil no seu tempo, prepare o Estado e a Nação para os dias de amanhã.

Os pressupostos acima citados sobre a Nova República visam atender à redemocratização do Brasil. Entretanto, a população não desistiu do seu intento de liberdade e democracia. As controvérsias e discussões políticas partidárias efervesciam no meio da sociedade política, com inúmeras e infindáveis sessões de debate. O Dr. Ulisses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, leva à frente os trabalhos, resultando na aprovação e promulgação do texto constitucional em 7 de outubro de 1988.

Segundo assinalam Lima, Passos e Nicola (2013, p. 29): “Mesmo tendo se passado mais de 25 anos da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988,

continua sendo um desafio conhecer o processo constituinte em toda a sua amplitude”. Segundo os autores citados, “as palavras do Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulisses Guimarães³⁷, por ocasião da promulgação da Carta de 1988, dão a dimensão de como foi o processo”. Prosseguem:

Foi de audácia inovadora a arquitetura da Constituinte, recusando anteprojeto forâneo ou de elaboração interna. O enorme esforço é dimensionado pelas 61.020 emendas, além de 122 emendas populares, algumas com mais de um milhão de assinaturas, que foram apresentadas, publicadas, distribuídas, relatadas e votadas, no longo trajeto das subcomissões à redação final. (LIMA, PASSOS, NICOLA, 2013, p.29)

A atual Constituição Federal não é isenta de contradições, mas contém modernas disposições que asseguram os direitos fundamentais da pessoa humana. Cria novos instrumentos de defesa dos direitos do homem, implicando avanços na ordem social, ao lado de uma ordem econômica atrasada.

A Assembleia Nacional Constituinte legou a Constituição Federal que as circunstâncias da época permitiram. Pode até ser considerada por alguns como uma obra imperfeita, mas se preocupa efetivamente com o destino de uma população sofredora, como era e é a brasileira. Os principais pressupostos sobre os direitos da criança e do adolescente acham-se fundamentados em seu 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 opressão³⁸.(BRASIL, 1998, p. 144,).

A Constituição Cidadã abre o caminho para a formulação de novos marcos legais, entre estes o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, tratado a seguir.

³⁷Ulysses Guimarães, Diário da Assembleia Nacional Constituinte – DANC –, 5/10/1988, p. 14.380

³⁸Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) Brasil, Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

2.6.5. Origens históricas da constituição do Estatuto da Criança e do Adolescente

A Constituição Federal de 1988 reconhece e ampara todos os direitos da criança e do adolescente. As discussões sobre esses direitos da criança e do adolescente ganham força em todo o Estado brasileiro após a promulgação da CF/1988, visto que a incidência de crianças e adolescentes no cometimento de ato infracional seguia crescendo a cada dia. É necessária a participação da sociedade civil organizada nas discussões. A participação de pessoas que já eram engajadas nas lutas neste contexto, e que começaram a ser ouvidas, como foi o caso do educador Antônio Carlos Gomes da Costa, que foi parte constitutiva da história do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Antônio Carlos Gomes da Costa foi professor da Educação Básica e do Ensino Superior. Dirigiu a Escola Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor – FEBEM, em Ouro Preto – Minas Gerais, e presidiu a FEBEM em MG. Foi coordenador do Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência e presidente da Modus Faciendi, sua empresa de consultoria. Atuou no Instituto Ayrton Senna como consultor por cerca de 15 anos e formou a primeira geração de profissionais daquela organização. Também atuou como consultor Externo da UNESCO e participou ativamente do grupo de redação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e da articulação política para a aprovação do texto do ECA no Congresso Nacional.

Em virtude da atuação deste educador no Sistema Socioeducativo brasileiro, algumas pessoas lhe atribuem a criação do termo Socioeducação. Porém, o mais provável é que este termo deriva da obra Poema Pedagógico, cujo autor é o grande Pedagogo ucraniano Anton Makarenko. A meu ver, o Poema Pedagógico é uma obra singular e de grande relevância contributiva para a construção de uma práxis político-pedagógica socioeducativa.

Makarenko, me parece ser a primeira pessoa a fazer referência ao termo socioeducativa, na referida obra: “Nos primeiros dias eles nem mesmo nos ofendiam, simplesmente nos ignoravam. À tarde, saíram livremente da colônia e voltaram de manhã, sorrindo contidamente diante da minha compenetrada **reprimenda socioeducativa**” (MAKARENKO, 2012, p. 19).

A obra-prima deixada por Antônio Carlos Gomes da Costa é, sem dúvida, seu livro Pedagogia da Presença, onde o educador ressalta: “**O educador que atua junto a jovens em dificuldade situa-se no fim de uma corrente de omissão e transgressões. Sobre o seu trabalho recaem as falhas da família, da sociedade e do Estado**” (COSTA, 2001, p. 17).

A citação de Antônio Carlos Gomes da Costa me faz ainda mais consciente da necessidade de se formar pedagogas e pedagogos constituídos por meio de uma relação dialética: teoria-prática permanente. Não poderia deixar de ressaltar que o conjunto da obra vivida/escrita por Antônio Carlos Gomes da Costa é relevante para a construção de uma pedagogia socioeducativa transformadora. Sem dúvida, Anton Makarenko e Antônio Carlos Gomes da Costa são agentes humanos contributivos na formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil – ECA e autores que contribuem nos procedimentos metodológicos da minha tese.

O ECA, instituído pela Lei nº 8.069, em 13 de julho do ano de 1990, é tido por muitos como um avanço na instituição de uma lei que apresenta uma “perspectiva nova”, priorizando a criança e ao adolescente como sujeitos de direito no Brasil. Este marco legal pode vir a ser um instrumento de intervenção favorável para se fazer cumprir os direitos da criança e do adolescente. Segundo minha práxis político-pedagógica socioeducativa, por quase dez anos vivenciada com as/os graduandas (os) da FE no Sistema Socioeducativo, a aplicação da legislação de forma completa ainda é uma realidade a ser concretizada.

No entanto ressalto que, os meus anos de trabalho com os adolescentes e jovens, graduandas (os) e os gestores da Unidade de Semiliberdade mostra-me a boa vontade de todos, no sentido de se aplicar a legislação de forma que esta seja mais um instrumento transformador do caminho de adolescentes e jovens semilibertos.

2.6.6. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

O ECA é um conjunto de normas e procedimentos que orienta o ordenamento jurídico sobre o direito fundamental da criança e do adolescente. Proponho-me agora a adentrar mais profundamente na busca das origens e da sua história. Ressalto a relação que ele guarda com os textos dos organismos internacionais, como é o caso da Convenção das Nações Unidas pelos Direitos da Criança de 1989, que declara no artigo 37: “que nenhuma criança seja submetida a tortura, nem seja privada de liberdade de forma ilegal, e sobretudo que a criança seja tratada com humanidade e o respeito que merece a dignidade inerente à pessoa humana” (VOLPI, 2014, p. 89).

O ECA é pautado por regras internacionais que tratam dos direitos das crianças em nível mundial. Estas regras são pactuadas nos encontros e discussões convocados pela ONU com a participação dos seus países membros. A seguir, apresento alguns aspectos das Regras Mínimas Uniformes para a Administração da Justiça de Menores, também conhecidas como

2.6.7. As Regras Mínimas de Beijing³⁹

As Regras de Beijing⁴⁰ constituem um acordo internacional do qual o Brasil faz parte, e que orienta e garante os direitos humanos de crianças e adolescentes. Tais regras são acordadas entre as nações que fazem parte da ONU como Países Membros, no 8º Congresso das Nações Unidas, estabelecidas por meio da Resolução nº 45/113 (Regras de Beijing), de dezembro de 1990. Tratam, sobretudo, das medidas excepcionais quanto à prisão do adolescente infrator. O texto é composto de seis partes e contém trinta regras.

Nas suas diretrizes, consta um dos seus objetivos principais: o estabelecimento de um conjunto de regras mínimas aceitáveis pelas Nações Unidas para a proteção dos adolescentes e jovens, privados de liberdade sob qualquer forma. Segundo Volpi (2014, p. 94), adolescentes e jovens privados de liberdade são assim considerados:

- a) Jovem é toda a criança ou adolescente que, de acordo com o sistema jurídico respectivo de cada governo, pode responder por uma infração de forma diferente do adulto;
- b) Infração é todo comportamento (ação ou omissão) penalizado com a lei, de acordo com o respectivo sistema jurídico.
- c) Jovem infrator é aquele a quem se tenta imputado o cometimento de uma infração, ou seja, considerado culpado do cometimento de uma infração.

As regras são compatíveis com os direitos humanos e a liberdade dos homens e visam combater os efeitos nocivos de qualquer tipo de detenção/prisão. Destinam-se a promover a inserção destes sujeitos na sociedade.

No caso do regime de semiliberdade, as Regras indicam no ponto 29.1, acerca da semidetenção, conforme descreve Volpi (2014, p. 105, grifo meu): **“Procurar-se-á estabelecer sistemas semi-institucionais, como casas de semiliberdade, lares educativos, centros de capacitação diurnos e outros sistemas apropriados que possam facilitar a adequada reintegração dos jovens na sociedade”**.

Há uma preocupação latente no texto das Regras de Pequim com o fato de muitos sistemas judiciais do mundo não diferenciarem adultos e jovens nos vários estágios da

³⁹ Regras de Beijing ou Regras de Pequim, 1990

⁴⁰ Regras de Beijing. Consulta em 4/12/2018, às 22:46. Site: Câmara dos deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegNacUniProtMenPrivLib.html>

administração da justiça; com isso os adolescentes e jovens podem ser detidos em prisões e outros estabelecimentos de/com adultos. Tal preocupação traz uma luz a algumas questões de grande importância, nas quais é preciso refletir acerca de se garantir a proteção aos adolescentes e jovens infratores.

As Regras Mínimas de Beijing estabelecem que a privação de liberdade no caso de adolescentes e jovens é uma medida utilizada em último recurso e observando-se o menor espaço de tempo possível. Ainda, determinam a proteção e a assistência a esses jovens durante e depois do período em que se acham privados de liberdade.

Conforme a Regra 19, e de acordo com Volpi (2014, p. 102): “**A internação de um jovem em uma instituição será sempre uma medida de último recurso e pelo mais breve período possível**”.

É importante notar que crianças em tenra idade não devem ser encarceradas/aprisionadas, conforme salientam as Regras no ponto “4. Idade da responsabilidade penal”:

4.1. Nos sistemas jurídicos que reconhecem o conceito de responsabilidade penal para jovens, seu começo, não deverá fixar-se numa idade demasiada precoce, levando-se em conta as circunstâncias que acompanham a maturidade emocional, mental e intelectual.

Assim sendo, apesar de a responsabilidade penal variar muito segundo as épocas e as mais variadas culturas, é preciso definir a partir de qual idade uma pessoa pode ser considerada responsável por seus atos infracionais e pode responder penalmente por eles. É necessário encontrar um limite de idade razoável, que seja internacionalmente aplicável. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente determina em seu art. 104 que “são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às medidas socioeducativas previstas na Lei”.

O ECA, (BRASIL, p. 53, 2008) na Seção VII: Da Internação, apregoa o seguinte em seu art. 121:

A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. E prossegue em seus parágrafos: § 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário; § 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses; § 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

Esta medida socioeducativa pode ser aplicada dos 12 aos 18 anos de idade ao adolescente e jovem infrator, estando assim, portanto, o Estado brasileiro, ao cumprir a legislação existente no país, atendendo às regras de Beijing.

As Regras estimulam a reinserção na sociedade do adolescente e do jovem privados de liberdade ou em regime de semiliberdade, alargando essa proteção durante e depois do período de privação de liberdade, como pode ser observado na Regra 24.1: “**procurar-se-á proporcionar aos jovens, em todas as etapas dos procedimentos, assistência em termos de alojamento, ensino e capacitação profissional, emprego ou qualquer outra forma de assistência útil e prática para facilitar o processo de reabilitação**” (VOLPI, 2014, p. 103, grifo meu).

Enfim, as Regras orientam os Estados signatários a lidar com os adolescentes e jovens que cometem atos infracionais, conferindo e resguardando os direitos que lhes assistem, assegurando as garantias básicas processuais, pautando-se pela proporcionalidade quanto às medidas adotadas.

As Regras destacam, entre outras garantias aos menores infratores: imparcialidade quanto à aplicação das regras mínimas aos jovens infratores; a presunção de inocência; o direito de ser informado das acusações; o direito de não responder; o direito à assistência judiciária; o direito à presença dos pais ou tutores; o direito à confrontação com testemunhas e a interrogá-las; o direito de apelação ante uma autoridade superior; o direito à intimidade, não devendo ser publicada nenhuma informação que possa dar lugar à identificação do jovem infrator.

As Regras de Beijing designam aos Estados Membros que promovam o bem-estar da criança e do adolescente e de sua família. E ainda, nas orientações fundamentais, 1.2, segundo comenta Volpi (2014, p. 93): “Os Estados membros se esforçarão para criar condições que garantam à criança e ao adolescente **ou jovem** mais vulneráveis a um comportamento desviado [...] um processo de desenvolvimento pessoal e de educação o mais isento possível do crime e da delinquência”.

O ECA foi instituído pela lei 8.069 em 13 de julho de 1990. Sobre o regime de Semiliberdade, o ECA apregoa o seguinte na seção VI, artigo 120: “**O regime de semiliberdade** pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, **possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial** (BRASIL, 2010, p. 53).

No artigo 2º, o ECA ressalta a idade máxima de aplicações das medidas socioeducativas: “considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquelas **entre doze e dezoito anos de idade**” (BRASIL, 2010, p. 11). No Parágrafo único do artigo 2º consta: “**Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade**” (Idem, ibidem). Este parágrafo único do ECA atende aos direitos dos socioeducandos da Unidade de Semiliberdade a que este trabalho se refere.

O ECA assevera em seu artigo 3º que: “**A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana**, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei [...]” (Idem, ibidem). É surpreendente o conhecimento que muitos socioeducandos da Unidade de Semiliberdade no DF têm sobre o ECA, conforme asseveram Abrowanay, Waiselfisz, Andrade e Rua (1999, p. 156, grifo meu). Em geral, eles conhecem praticamente todo o código.

Entre os jovens membros de gangues e galeras, todos conhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente. E sabem das prerrogativas de que gozam, como, por exemplo, a de que a pena não pode ultrapassar três anos, independentemente do delito. Muitos, porém, contam que passaram uma noite na Delegacia da Criança e do Adolescente e, depois de fichados, foram liberados, consoante com os preceitos do ECA.

2.6.8. A doutrina da situação irregular e a doutrina proteção integral

Entre os temas importantes sobre a proteção e o direito da criança e do adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta a Doutrina da Proteção Integral à criança e ao adolescente, que é introduzida no ordenamento jurídico brasileiro pela Constituição Federal, através do Capítulo VII, artigo 227, que dispõe:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, 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 (BRASIL, 2008, p. 144, grifo meu).

Como se pode observar, a CF 1988 já consolida a Doutrina da Proteção Integral no seu texto e confere às crianças e aos adolescentes do Brasil uma nova condição: a de sujeitos de/com direitos, e não mais a de “menores” objetos de piedade e repressão, em situação “irregular”,

bandidos ou marginais. Nesse sentido, a juventude e toda a infância no Brasil ganham o direito a ter direitos. Sem exceção.

O direito especializado contempla todas as crianças e adolescentes, e não mais somente os jovens até 18 anos que tenham “cometido irregularidades”, como orientava o antigo Código de Menores Mello Mattos (1927). Assim, o referencial doutrinário denominado como o Princípio da Proteção Integral, que orienta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, vem em direção oposta ao princípio da situação “irregular”, que vigorava na legislação do Código de Menores, revogada com o ECA.

Na Doutrina da Situação “irregular” contida no Código de Menores de 1927, os menores de 18 anos de idade só eram sujeitos de direito ou mereciam a apreciação judicial quando se encontravam em numa situação caracterizada como “irregular”, bem diferente da proposta do ECA. Basicamente, a Doutrina Jurídica da Proteção Integral orientada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente assenta-se em três princípios, a saber: a criança e o adolescente são reconhecidos pelo Estado, pela sociedade e pela família como sujeitos de direito. Têm prioridade absoluta em todos os aspectos da sua vida, no sentido de tornar seu desenvolvimento humano o mais tranquilo e natural possível. As crianças, adolescentes e jovens ganham respeito por sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento.

A doutrina da Proteção Integral está contida no ECA e avança na questão da proteção aos direitos fundamentais da criança e do (a) adolescente, estando respaldada em seus princípios básicos, pactuados entre todas as nações do mundo, encontrando unanimidade em vários textos internacionais.

Esta doutrina acha-se contemplada na Constituição Federal do Brasil, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948; na Declaração Universal dos Direitos da Criança, sendo aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959; nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing; e nas Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad, de 1º de março de 1988⁴¹. Destas últimas, destaco os seguintes pontos no tocante à proteção integral da criança,

⁴¹ Consulta em 4/12/2018, às 23:09 Hs. Sitio: MPAM. Disponível em: http://www.mpam.mp.br/attachments/article/2252/DIRETRIZES%20DE%20RIAD%20_%20PREVEN%20C3%87%C3%83O%20DA%20DELINQU%20C3%8ANCIA%20%20JUVENIL.pdf

adolescente e do jovem em relação à educação e que estão contempladas na práxis político pedagógica desta tese:

B. Educação

20. Os sistemas de educação, além de suas possibilidades de formação acadêmica e profissional, deverão dar atenção especial ao seguinte:

a) **ensinar os valores fundamentais e fomentar o respeito à identidade própria** e às características culturais da criança, aos **valores sociais** do país em que mora a criança, às civilizações diferentes da sua e aos **direitos humanos e liberdades fundamentais**;

b) **fomentar e desenvolver, o mais possível, a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física dos jovens**;

c) **conseguir a participação ativa dos jovens no processo educativo, no lugar de serem meros objetos passivos de tal processo**;

d) **desenvolver atividades que fomentem um sentimento de identidade e integração à escola e à comunidade, como também a compreensão mútua e a harmonia**;

e) **incentivar os jovens a compreender e a respeitar opiniões e pontos de vista diversos, como também as diferenças culturais e de outra índole**;

f) **oferecer informação e orientação sobre a formação profissional, as oportunidades de trabalho e as possibilidades de uma profissão**;

22. **Deverá ser dada ao jovem informação sobre o ordenamento jurídico e seus direitos e obrigações de acordo com a lei, assim como sobre o sistema de valores universais.**

23. **Os sistemas de educação deverão cuidar e atender, de maneira especial, aos jovens que estejam em situação de risco social. Deverão ser preparados e utilizados, plenamente, programas de prevenção e materiais didáticos, assim como planos de estudos, critérios e instrumentos especializados.**

24. **Deverá ser prestada especial atenção na adoção de políticas e estratégias gerais de prevenção do uso indevido de álcool, drogas e outras substâncias por parte dos jovens. Deverá dar-se formação e prover os professores e outros profissionais com meios que possam prevenir e resolver estes problemas. Deverá ser dada aos estudantes informação sobre o emprego e o uso indevido das drogas.**

25. **As escolas deverão servir como centros de informação e consulta para prestar assistência médica, assessoria e outros serviços aos jovens, sobretudo aos que estiverem especialmente necessitados e forem objeto de maus-tratos, abandono, vitimização e exploração.**

26. **Serão aplicados diversos programas com o objetivo de que professores e outros adultos possam compreender os problemas, as necessidades e as**

preocupações dos jovens, especialmente daqueles que pertençam a grupos mais necessitados, menos favorecidos; a grupos de baixa renda e a minorias étnicas ou de outra índole.

27. Os sistemas escolares deverão tratar de promover e alcançar os mais elevados níveis profissionais e educativos, no que diz respeito a programas de estudo, métodos e critérios didáticos e de aprendizagem, contratação e capacitação de pessoal docente. Deverá haver supervisão e avaliação regulares dos resultados, tarefa que se encomendará a organizações e órgãos profissionais competentes.

28. Em cooperação com grupos da comunidade, os sistemas educativos deverão planejar, organizar e desenvolver atividades paralelas ao programa de estudos que forem de interesse para os jovens.

29. Deverá ser prestada ajuda a crianças e jovens que tenham dificuldades para respeitar as normas da assistência, assim como aos que abandonam os estudos.

30. As escolas deverão fomentar a adoção de políticas e normas equitativas e justas; **os estudantes estarão representados nos órgãos da administração escolar e nos de adoção de decisões e participarão nos assuntos e procedimentos disciplinares.** (Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil – Diretrizes de Riad, grifo meu).

A Doutrina da Proteção Integral é contemplada também na Convenção sobre o Direito da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e aprovada pelo Congresso Nacional brasileiro em 14 de setembro de 1990.

A seguir, apresento os desdobramentos e as demandas que culminam na regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, iniciando pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA.

2.6.9. CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

O CONANDA⁴² é um órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Foi criado em 1991, pela lei 8242 e integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

⁴² CONANDA – Sítio Planalto. Consulta 5/12/2018 às 07:53 Hs. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm

A Constituição Federal de 1988 e a promulgação do ECA em 1990, do século passado, dão uma nova ênfase à questão da infância e adolescência no Brasil, possibilitando a inclusão das diretrizes anunciadas na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada por unanimidade na Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990.

Assim, no Brasil legalmente se constituem os conselhos paritários e deliberativos na área das políticas para crianças e adolescentes, assim como os conselhos tutelares, eleitos pelas próprias comunidades. No caso do CONANDA, este se acha previsto no artigo 88 da lei 8.069/90 – ECA: “Criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurando a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais Brasília – CD” (BRASIL, 2010, p. 37-38).

Também é importante esclarecer algumas das principais pautas discutidas pelo CONANDA: O combate à violência e exploração sexual praticada contra crianças e adolescentes; A prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção do trabalhador adolescente; A promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes indígenas, quilombolas, crianças e adolescentes com deficiência;

A criação de parâmetros de funcionamento e ação para as diversas partes integrantes do sistema de garantia de direitos; e

O acompanhamento de projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional, referentes aos direitos de crianças e adolescentes.

As finalidades e competências do CONANDA são:

- a) buscar a integração e articulação dos conselhos estaduais, distrital e municipais e conselhos tutelares, assim como dos diversos conselhos setoriais, órgãos estaduais e municipais e entidades não governamentais;
- b) acompanhar o reordenamento institucional, propondo modificações nas estruturas públicas e privadas;
- c) oferecer subsídios e acompanhar a elaboração de legislação pertinente ao tema;
- d) promover a cooperação com organismos governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais;
- e) convocar, a cada dois anos, a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Como se compõe o CONANDA

O CONANDA é composto por um colegiado com composição paritária, integrado por 28 conselheiros titulares e 28 suplentes, sendo 14 representantes do Poder Executivo e 14 representantes de entidades não governamentais. Possuem atuação em âmbito nacional e atuação na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Está diretamente ligado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil – SDH – PR, por ser de competência desta secretaria o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à promoção dos direitos da criança e do adolescente. Tal missão é executada pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SNPDCA.

Entre as atribuições da SNPDCA relativas à criança e ao adolescente estão:

- Coordenar as ações e medidas governamentais referentes à criança e ao adolescente;
- Coordenar a produção, a sistematização e a difusão das informações relativas à criança e ao adolescente;
- Coordenar ações de fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) de crianças e adolescentes;
- Coordenar a política nacional de convivência familiar e comunitária;
- Coordenar a política do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE);
- Coordenar o Programa de Proteção de Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM)
- Coordenar o enfrentamento ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes;
- Exercer a secretaria-executiva do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Uma das ações do CONANDA, a partir do ano de 2015, é comandar a campanha de arrecadação de um fundo para a criança e o adolescente, lançada pela SDH – PR. O Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente – FNCA tem o objetivo de incentivar os contribuintes a doarem parte do imposto de renda para financiar projetos e instituições de atendimento à população infanto juvenil em todo o país. A iniciativa é realizada em parceria com a Receita Federal, o CONANDA e o Conselho Federal de Contabilidade, e tem o apoio dos ministérios e autarquias do Governo Federal.

O Fundo Nacional é gerenciado pelo CONANDA. Os recursos arrecadados serão repassados para instituições que atuam na promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente e que tiverem seus projetos aprovados por este Conselho, de acordo com critérios específicos constantes em edital de chamamento público.

A seguir discorro sobre as origens do Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE, responsável pela regulamentação e aplicabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente no que se refere ao atendimento socioeducativo para adolescentes e jovens a quem se atribui ato infracional.

2.6.10. SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE⁴³ assim se estabelece:

Durante o ano de 2002, o CONANDA e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), em parceria com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP) e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e Adolescente (FONOCRIAD), realizaram encontros estaduais, cinco encontros e um encontro nacional com juízes, promotores de justiça, conselheiros de direitos, técnicos e gestores de entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo [...]. Em fevereiro de 2004, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), em conjunto com o Conanda e com o apoio de Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sistematizaram e organizaram a proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Em novembro do mesmo ano promoveram um amplo debate nacional com aproximadamente 160 atores do SDG (Sistema de Garantia de Direito), que durante três dias discutiram, aprofundaram e contribuíram de forma imperativa na construção deste documento (SINASE), que se constituirá em um guia na implementação das medidas socioeducativas. (SINASE⁴⁴, 2016, p. 156).

O objetivo do SINASE primordialmente é o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Defende, ainda, a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas (SINASE, 2016, p. 159).

As instituições jurídicas acima citadas fundamentam-se na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e, também, em acordos e tratados nacionais e

⁴³ SINASE. Consulta em 5/12/2018. Às 8:54 Hs. Sítio: Secretaria nacional dos Direitos humanos - SNDCA/MDH – ENS. Disponível em: <http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/>

⁴⁴ Nota sobre a referência citada: Livro. Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: Marcos Normativos Nacionais e Internacionais. (distribuição gratuita) UnB – CEAG, 2016. 340 p. Silva, Claudio augusto Vieira da. (coord.).

internacionais. Acordam ser necessária uma regulamentação própria para o Estatuto da Criança e do Adolescente, visando consolidar a construção do SINASE.

Dessa forma, o SINASE passa a ser a política pública basilar que regulamenta o ECA e normatiza as medidas socioeducativas de todo o Sistema Socioeducativo relativas à criança, ao adolescente e ao jovem no Brasil. O SINASE (2016, p. 275), nas suas Disposições gerais, Título I, Capítulo I, afirma:

Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos políticos e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

§ 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

§ 3º Entende-se por programa de atendimento a organização e o funcionamento, por unidade, das condições necessárias para o cumprimento das medidas socioeducativas.

§ 4º Entende-se por unidade a base física necessária para a organização e o funcionamento de programa de atendimento.

§ 5º Entende-se por entidade de atendimento a pessoa jurídica de direito público ou privado que instala e mantém a unidade e os recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de programas de atendimento.

Art. 2º O Sinase será coordenado pela União e integrado pelos sistemas estaduais, distrital e municipais responsáveis pela implementação dos seus respectivos programas de atendimento ao adolescente ao qual seja aplicada medida socioeducativa, com liberdade de organização e funcionamento, respeitadas os termos desta Lei. (SINASE, 2016, p. 275).

O SINASE é um sistema integrado e articula os três níveis de governo para o desenvolvimento desses programas de atendimento, considerando a corresponsabilidade da família, do Estado e da Comunidade. Esse mesmo sistema estabelece ainda as competências e responsabilidades dos conselhos de direitos da criança e do adolescente. Fundamenta suas decisões em diagnósticos e em diálogo direto com os demais integrantes do Sistema de Garantia de Direitos – SGD, tais como o Poder Judiciário e o Ministério Público.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo está posto no seu sentido maior para regulamentar as áreas de conflito, pois o ECA, dada a sua amplitude, não definia claramente aos Estados e Municípios a devida atitude a tomar; com isso, cada Estado e cada Município legislavam diversamente.

O SINASE estabelece uma única forma de legislação para todos, ou seja, “todos falam a mesma língua”. Desta forma, gera uma política pública de âmbito nacional e cria o sujeito socioeducativo.

1. O sujeito socioeducativo do SINASE

O SINASE, como visto, dirime os conflitos derivados da generalidade do ECA, detalhando o processo da aplicabilidade deste, no que se refere a “adolescentes em conflito com a lei” que cumprem medidas socioeducativas no Sistema Socioeducativo.

O SINASE é, sem dúvida, um instrumento que assegura direitos para todas as crianças, adolescentes e jovens do país, mas a sua preocupação detém-se prioritariamente no sujeito adolescente e, mais ainda, sobre aqueles que cometem o ato infracional. Consta no texto de apresentação do SINASE (2016, p. 9, grifo meu): “[...] **que o mesmo** tem como propósito fomentar a discussão pedagógica com relação à socioeducação e promover a reintegração social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa”.

Nos Princípios e Marco Legal do Sistema Socioeducativo SINASE (2016, p. 172) consta o seguinte: “a percepção do adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento não pode servir como justificativa da visão tutelar do revogado Código de Menores, que negava a condição de sujeito de direitos e colocava o adolescente em posição de inferioridade”.

O SINASE explicita que o sujeito socioeducativo é um sujeito peculiar em fase de desenvolvimento humano. O propósito deste marco legal é promover a reinserção deste adolescente em cumprimento de medida socioeducativa na sua comunidade.

A minha práxis político-pedagógica na Unidade de Semiliberdade na convivência com adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa tem me mostrado que, de

uma forma quase geral, a origem histórica de alguns destes sujeitos traz as marcas de pobreza acentuada, a exclusão do processo de escolarização, famílias desestruturadas e atuantes no tráfico de drogas por gerações, bem como emprego em idade precoce, adoecimento psíquico, entre outras características. Sendo possível afirmar que muitas vezes, faltou a este sujeito as condições básicas para seu real desenvolvimento humano.

Neste sentido, eu penso ser a Escola um espaço social que resulte na melhora condição de vida, possibilitando a estes e estas socioeducandas (os) a construção de relações sociais que possam levar a transformação a muitos destes sujeitos. A Escola nesta hora, representa o Estado que é parte da tríade Família, Estado e Sociedade que tem o compromisso prioritário de cuidar e proteger para a criança e a (o) adolescente, segundo vem afirmando o marco legal, até este momento.

Em geral, o adolescente e jovem que cumpre medidas socioeducativas na semiliberdade no DF tem o perfil histórico da seguinte afirmação do sociólogo José de Souza Martins:

Para o transeunte que passa pela rua e observa crianças dormindo ao relento, vendendo bugigangas nas esquinas, fazendo pequenos biscates, pedindo esmola, **cheirando cola** (grifo meu) ou até mesmo furtando, a explicação do abandono é a mais fácil de aceitar, reforçada pelas notícias nos meios de comunicação de massa que mencionam “os milhões de menores abandonados” existentes no país. (MARTINS, 1993, p. 117).

Ao trazer esta citação de Jose de Souza Martins do ano de 1993 do século passado, eu o faço propositadamente lembrando que, apesar de reconhecer o esforço envidado em todos estes anos, tanto das partes da sociedade e da família, como do Estado para que muitos avanços das leis que regem o Sistema Socioeducativo fossem conquistados, como de fato o foram, o quadro de crianças e adolescentes nas ruas, se envolvendo com outras coisas, que não seja o seu próprio desenvolvimento como pessoa humana, me parece ainda continuar acontecendo em 2018.

Diante de tantas necessidades humanas, Martins (1993, p. 118, grifo meu) afirma: **“parece mais simples considerar essas crianças como abandonadas pelas famílias, mesmo quando se reconhece que a pobreza e o desespero podem ter contribuído para isso”**.

Como nós ousamos culpar tanto a criança e o adolescente que comete um ato infracional, mesmo sabendo que, na maioria das vezes, a realidade cruel da sua vida foi a de abandono? E não só familiar, como bem afirma Martins; ele é abandonado por todos nós que compomos a sociedade.

A família, a sociedade e o Estado são responsáveis iguais, como se acha escrito na Constituição Federal do Brasil. Analisando isso, deparei-me com adolescentes e jovens na Unidade de Semiliberdade toda semana, junto com as graduandas e graduandos, nessa experiência do convívio humano. Não consigo deixar de supor que esses adolescentes e jovens não podem ter uma responsabilidade “solitária” pelo caminho que escolhem para trilhar. Se efetivamente o texto legislativo que responsabiliza a família, a sociedade e o Estado se cumprisse na íntegra, os socioeducandos poderiam ter tido oportunidades de escolhas diferentes.

Os meios de comunicação, por vezes alinhado com o Estado, oportunizam falas midiáticas aos “declarantes” oficiais que ao se pronunciarem revelam, talvez para fins de negar a própria responsabilidade, a questão dos atos infracionais cometidos por adolescentes e jovens como agravantes da falta de segurança nas grandes cidades. Desse modo, “o suposto abandono das crianças por parte das famílias passa a ser a explicação aceita para a presença das crianças nas ruas, à qual se associa o problema da delinquência e da criminalidade” (MARTINS, 1993, p. 118).

Porém, isso não me parece real, na convivência com os adolescentes e jovens da semiliberdade. A questão social é mais relevante nesse caso. Eis a voz do adolescente: “[...] na minha família sempre foi tranquilo, meus irmãos são tudo de boa, tudo trabalha, e olha que eu sou o caçula. Minha mãe e meu pai sempre trabalharam fora; **quem cuidava de mim era minhas irmãs**” (Trecho de entrevista à Azevedo. Trabalho de Conclusão de Curso da FE/UnB – 2010, p. 50-51, grifo meu).

A marca de uma grande questão social está bem aí. Os filhos mais velhos cuidam dos mais moços, enquanto a mãe e o pai estão fora, trabalhando para a subsistência da família. Isto é o que vemos com mais frequência. Mesmo sendo uma marca social, é tipificada no Código de Direito Penal como crime, quando este afirma: Art. 133 – “**Abandonar pessoa que está sob seu cuidado, guarda, vigilância ou autoridade, e, por qualquer motivo, incapaz de defender-se dos riscos resultantes do abandono**”.

Se tudo o que está escrito/dito se encaminhasse exatamente como consta nos textos legislativos, provavelmente não haveria adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Pois, segundo o artigo 227 da CF/1988:

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. (BRASIL, 1988, p. 144, grifo meu).

E no ECA, em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2010, p. 11).

Ainda o ECA estabelece o Parágrafo único a garantia de prioridade às crianças e adolescentes, o que compreende:

- a) **primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;**
- b) **precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;**
- c) **preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;**
- d) **destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.** (BRASIL, 2008, p. 12, grifo meu).

E a primazia da criança e do adolescente está assegurada no art. 5º do ECA: “**Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência**, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. (BRASIL, 2010, p. 12).

E no art. 6º: “**Na interpretação desta Lei** levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e **a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento**” (BRASIL, 2010, p. 12, grifo meu). Se forem cumpridos à risca estes aspectos das legislações citadas acima, que contemplam o marco legal socioeducativo, é possível afirmar que o problema do cometimento de ato infracional, por parte de adolescentes e jovens, está solucionado.

Os legisladores parecem querer sancionar qualquer lei que lhes retire a responsabilidade. Daí para frente o problema parece ser transferido à criança, ao adolescente e ao jovem. Ele que cumpra a “sua sentença”, ou melhor, a medida socioeducativa que lhe é imputada. O aparelho estatal judicial e policial está aí para fazer cumprir a lei.

A multidão de crianças, adolescentes e jovens é amontoada, e mais uma vez abandonada, pelos seus responsáveis: família, sociedade e Estado. É colocada nos devidos “compartimentos” impostos pela legislação. Cumprida a medida, o milagre estaria feito. Sairia do Sistema Socioeducativo “um perfeito cidadão”. A sociedade está lá fora de braços abertos para acolher e incluir o “seu jovem ou adolescente”.

O Estado já preparou para ele a escola, o emprego, o lazer, o esporte. A família dele se acha socialmente atendida pelo Estado. Não há nem haverá mais nenhum problema a ser resolvido. O Estado elabora o relatório. Presta conta aos organismos internacionais e recebe os aplausos. E todos são felizes para sempre! É o paraíso. Se eu mantiver a ingenuidade de que o conjunto de leis pode, por si só, transformar a realidade dos socioeducandos e das graduandas (os) e a minha própria, deixarei de compreender a história como possibilidade. **Deixarei de sonhar com a transformação da realidade**, eu “[...] seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega” (FREIRE, 1992, p. 92, grifo meu).

Vivo o real, ainda “coisa” inédita. Não declaradamente conhecida e vivida. A minha presença cotidiana no “chão” da Unidade de Semiliberdade com as graduandas e graduandos do curso de Pedagogia revela uma realidade diferente da que os instrumentos legisladores e promulgados anunciam. A realidade concreta não é ainda contemplada com o marco legal instituído. O avanço do Legislativo não chegou ainda na realidade, que requer a transformação do sujeito socioeducativo.

Trato a seguir dos chamados atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes.

2. Dos Atos Infracionais: o que é considerado Ato Infracional?

Ato Infracional é a conduta considerada como crime ou contravenção penal, cometida por criança, adolescente ou jovem de até 18 anos de acordo com o ECA. Esta é a idade limite para a imputabilidade judicial – ECA (BRASIL, 2010, p. 50). Artigo 103: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”.

Muito embora no art. 103 do ECA a prática do ato infracional cometido por crianças e adolescentes de até 18 anos de idade seja descrita como criminosa, o fato de não existir a culpa, em razão da imputabilidade penal, a qual somente se inicia aos 18 anos, impede a aplicação da pena às crianças e aos adolescentes, restando legalmente para as (os) adolescentes e jovens as medidas socioeducativas e no caso das crianças as medidas protetivas.

Dessa forma, a conduta delituosa da criança ou adolescente será denominada tecnicamente de ato infracional, abrangendo tanto o crime como as contravenções penais, as quais constituem um elenco de infrações penais de menor porte, a critério do legislador, e se encontram elencadas na Lei das Contravenções Penais, nº 3.688⁴⁵.

A contravenção penal é um ato ilícito de menor importância que o crime, e que só acarreta a seu autor a pena de multa ou prisão simples. No art. 104, o ECA declara que: “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei”. E no Parágrafo único: “Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato”.

A declaração do ECA acima, no senso comum, pode parecer meio paradoxal. Em geral, a sociedade não consegue compreendê-la e pensa que a criança, o adolescente ou o jovem, ao cometer um ato infracional, não é “punido com o rigor da lei”. Muito provavelmente, sem conhecer a história, não sabe que o ato punitivo já vem acontecendo desde a sua infância, e está contido no seu histórico social. O ato infracional cometido por crianças e adolescentes é passível do cumprimento de vários tipos de medidas socioeducativas, apresentadas a seguir.

A criança ou adolescente que corre risco pessoal ou social, ou se encontra em estado de vulnerabilidade, e ainda, aquele (a) que comete ato infracional está sujeita (o) ao cumprimento das chamadas Medidas Protetivas ou Medidas Socioeducativas. Estas dizem respeito à proteção da criança e do adolescente nas instituições onde estão cumprindo a sentença/medida a que foram submetidos judicialmente.

3. Medidas Protetivas e Medidas Socioeducativas são coisas distintas

A criança ou adolescente que corre risco pessoal ou social, ou se encontra em estado de vulnerabilidade, e ainda, aquela (e) que comete ato infracional, está sujeita ao cumprimento das chamadas Medidas Protetivas e ou Medidas Socioeducativas. Estas dizem respeito à proteção da criança e do adolescente nas instituições onde estão cumprindo a sentença/medida a que foram submetidas judicialmente. As crianças, até doze anos de idade, que cometem ato infracional, ou não, estão sujeitas às medidas protetivas, conforme assinala o ECA no art. 98:

As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta forma de lei forem ameaçados ou violados;

⁴⁵ Lei nº 3688: sancionada em 3 de outubro de 1941. (texto original – Vide Leis: 1.390, de 3 de julho de 1951, e 7.437, de 20 de dezembro de 1985). Consulta em 5/12/2018, às 10:36 Hs.

Sítio: Planalto. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del3688.htm

- I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III – em razão de sua conduta (BRASIL, 2010, p. 44).

A nomenclatura de Medidas Protetivas ou “medidas de proteção” me parecem mais simbólicas do que real em relação à natureza desta medida. A legislação encontra fundamentação na Doutrina da Proteção Integral, que permeia o texto da Constituição brasileira (2008, p. 144), em especial, no seu art. 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]”. Já o art. 4º do ECA (BRASIL, 2010, p. 11) apregoa o seguinte: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, [...]”.

Estes dispositivos legais, em seus textos, reconhecem a criança e o adolescente como indivíduos vulneráveis e com necessidades peculiares; e mais, a sua condição de indivíduos que se encontram em fase de desenvolvimento integral, psíquico e físico, moral, afetivo e social, condição esta que os coloca em posição de mercedores de atenção redobrada por parte do Estado, da sociedade e da família. Mas como os textos legais, não agem por si sós, há um vácuo no cumprimento das Medidas Protetivas, quanto à “absoluta prioridade” que as crianças e adolescentes em estado de vulnerabilidade têm no tocante à sua proteção.

Já as Medidas Socioeducativas dizem respeito ao cumprimento das sentenças judiciais pelos adolescentes e jovens por cometimento de ato considerado infracional. Conforme o ECA, as Medidas Socioeducativas estão assim definidas no Capítulo IV, Seção I, artigo 112: “Verificada a prática do ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas. Advertência, Obrigação de Reparar o Dano, Prestação de Serviços à Comunidade, Liberdade Assistida, Inserção em Regime de Semiliberdade e a Internação.”

Cabe ressaltar neste trabalho o que afirma o ECA, em especial sobre a medida de semiliberdade, visto ser esse o locus de atuação teórico-prática das graduandas e graduandos do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e desta pesquisadora, pois o objeto desta tese é a formação/constituição de professores (as) para atender às especificidades do Sistema Socioeducativo.

Na verdade, a práxis político-pedagógica que desenvolvo na Unidade de Semiliberdade tem me mostrado que a aplicação da medida de semiliberdade me parece não ser fácil. Neste caso, a Unidade se mostra um lugar apropriado para este fim, com sujeitos que se constituem

uns com os outros em relações sociais humanizadas e generosas. Vejo isso, como fator propício à transformação das realidades de cada sujeito deste processo, sendo possível perceber o avanço da inclusão do sujeito socioeducativo na sociedade, de modo progressivo e natural.

O estabelecimento de local apropriado é favorável para a aplicação da medida de semiliberdade e deve contemplar o adolescente ou jovem no sentido deste poder exercer as demandas da sua idade, como, estudo, esporte, lazer e trabalho. Em caso contrário, pode se pensar o fato como um fator agravante da reincidência⁴⁶, constante ao ato infracional e do abandono do cumprimento de medida socioeducativa. Este fato foi observado por mim, durante estes anos de trabalho.

A reincidência, no meu ponto de vista, significa um retrocesso para a (o) adolescente, pois o não cumprimento total, ou o cumprimento precário e “fragmentado” da medida de semiliberdade, pode levar a (o) adolescente que comete ato infracional e já submetido a esta medida, à regressão para uma internação, resultando num retrocesso para a vida do adolescente.

A internação em estabelecimento educacional é assim definida no ECA, artigo 121: “A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 2010, p. 53).

O artigo 120 do ECA (2010, p. 53) apregoa que: “O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas independentemente de autorização judicial”.

No seu § 1º do mesmo artigo, o ECA atribui obrigações a serem atendidas pelo adolescente no cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade. Ou seja, “São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade”.

Aqui se ressalta o ponto essencial para esta pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores para o Sistema Socioeducativo: o desenvolvimento de uma pedagogia socioeducativa, ou seja, uma pedagogia prático que forme/constitua a pedagoga e o pedagogo em permanente relação social com a (o) socioeducanda (o) no Sistema Socioeducativo/Faculdade de Educação – UnB, desde o processo inicial até o final do curso de Pedagogia.

⁴⁶ Muitos adolescentes evadem da Unidade de Semiliberdade e reincidem várias vezes.

As medidas socioeducativas apresentam orientações para a conduta do adolescente ou jovem que vier a cumpri-las. Para a aplicação das medidas é considerada a idade do adolescente e a data do fato. Por exemplo, se um (a) adolescente comete um ato infracional com 17 anos. Conforme apregoa o art. 104 do ECA (BRASIL, 2010, p. 50): “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas prevista nesta lei”. Mas, pego e julgado aos 19 anos de idade, ele (a) poderá responder por este ato com medidas socioeducativas nas instituições do Sistema Socioeducativo, com até 21 anos incompletos. Isto é o que assegura o Parágrafo único ECA, art. 104: “Para efeitos desta lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato”.

Cabe a aplicação de medidas socioeducativas a crianças de 12 anos de idade e a adolescentes até 18 anos de idade, se à data do fato, o adolescente ou jovem for menor de 18 anos de idade. Além da idade a medida judicial aplicada para as medidas socioeducativas sempre levará em conta: a capacidade da criança, adolescente ou jovem em cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração cometida.

As Medidas Socioeducativas estão assim classificadas:

Medida de Advertência – (Artigo 115 do ECA)

Propõe uma repreensão branda; conselho ao adolescente sobre o ato infracional praticado e o convencimento para que não volte a fazê-lo. Esta medida se aplica ao adolescente autor de ato infracional leve, adolescente primário, casos em que se presume que seja a essa advertência suficiente.

Obrigação de Reparar o Dano – (Artigo 116 do ECA)

Esta medida consiste na restituição da coisa ou bem, ou no ressarcimento do dano causado a outro, ou na compensação do prejuízo da vítima, seja através de pagamento pecuniário ou de outra forma prevista em lei. Por sua natureza, esta medida pode estender-se também aos responsáveis pelo adolescente. É importante ressaltar que as alternativas propostas nesta medida são carregadas de caráter eminentemente pedagógico, para a aprendizagem do autor do ato infrator, quer pelo efeito compensatório imediato, quer pela carga psicológica positiva no enfrentamento do ato por parte do adolescente.

Prestação de Serviços à Comunidade – (Artigo 117 do ECA)

Esta medida consiste na prestação de serviços pelo adolescente ou jovem. Esta prestação de serviços se dará gratuitamente e deve ser do interesse geral da comunidade. Os serviços são realizados dentro do prazo determinado pelo juiz, por oito horas semanais no máximo. É uma

maneira de o adolescente ser útil à sociedade, e tem como proposta básica melhorar a socialização desse adolescente ou jovem, que assim tem a chance de poder refletir sobre o ato infracional praticado. Este trabalho deverá levar em consideração as aptidões do adolescente e ser realizado de modo a não prejudicar sua frequência à escola ou atividade laborativa.

Liberdade Assistida – (Artigo 118 do ECA)

Esta medida visa observar o adolescente na sua vida social (família, escola, trabalho), através de um acompanhamento personalizado, ajudando-o a redimensionar a sua convivência familiar e comunitária. Pressupõe a indicação de pessoa para assessoramento da sua execução. Segundo o artigo 119 do ECA (2010, p. 53), “incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos”: inserção comunitária, manutenção dos vínculos familiares, frequência à escola e inserção no mercado de trabalho através da oferta de cursos de orientação profissional ou profissionalizantes e formativos.

Inserção em Regime de Semiliberdade – (Artigo 120 do ECA)

Esta medida é a contemplada pela minha tese. Deve ser cumprida em uma unidade, em regime semiaberto, com direito a frequentar a escola, cursos profissionalizantes e outras atividades formativas durante o dia, dentro ou fora da unidade, porém, obedecendo às normas da Unidade de Atendimento Socioeducativo, neste caso no Distrito Federal quanto ao horário de saída e retorno destas atividades. A medida Inserção em Regime de Semiliberdade pressupõe que o adolescente ou jovem tenha muita responsabilidade e comprometimento ao cumprir a medida, sob pena de regressão para a medida de internação.

Internação em estabelecimento educacional – (Artigo 121 do ECA)

A medida de Internação em estabelecimento educacional provisória⁴⁷ é aplicada prazo máximo de 45 dias, esta não é ainda uma medida socioeducativa. É o procedimento anterior à sentença para a aplicação da medida. De acordo com o artigo 108 do ECA (2010, p. 50): “A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias”. Essa conduta do prazo antes da sentença é muito parecida com a prisão preventiva estabelecida no Código Penal brasileiro.

A medida de internação em estabelecimento educacional é aplicada ao adolescente a partir dos 12 anos de idade, quando a (o) autora comete ato infracional grave ou tenha conduta

⁴⁷ Internação em estabelecimento educacional. Consulta 5/12/2018, às 17:16 Hs. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/informacoes/medidas-socioeducativas-1/tipos-de-internacao>

de prática reiterativa de atos infracionais graves. Somente será aplicada se não houver outra medida mais adequada ao caso. Esta medida está sujeita aos princípios da brevidade, da excepcionalidade e do respeito à condição peculiar do adolescente como de pessoa em desenvolvimento, não tem prazo determinado e não pode ultrapassar o prazo de três anos.

Como assegura no § 3º do art. 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos” (BRASIL, 2010, p. 54). Esta medida deve ser reavaliada no máximo a cada seis meses pelo juiz, após apresentação do relatório da equipe técnica da unidade de internação.

Um aspecto importante sobre a remissão da pena é tratado no ECA, no Capítulo V, art. 126: Antes de ter iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, **o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo**, atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional. (BRASIL, 2010, p. 55).

Até o momento enfocado aspectos gerais do Sistema Socioeducativo no Brasil. Passo agora a abordar alguns aspectos das especificidades do Sistema Socioeducativo no Distrito Federal. O currículo do curso de pedagogia da FE/UNB, ao prever a realização de projeto com a Unidade de Semiliberdade, já é uma sustentação político-pedagógica institucional obtida, como se verá a seguir.

4. Diretrizes do Curso de Pedagogia da FE/UnB (2006) – Projeto Acadêmico FE/UnB (2003).

O Conselho Nacional de Educação CNE, Conselho Pleno na Resolução do CNE/CP Nº 1⁴⁸, de 15 de maio de 2006, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, e dispôs sobre aquilo a que estas se aplicam.

Afirma a Resolução citada, nos seus artigos. 1º e 2º:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país [...].

⁴⁸Resolução do CNE/CP Nº 1/2006. Sitio; mec.gov. Consulta às 17:35. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O Parágrafo 1º apresenta a compreensão da docência dada pela Resolução:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

O Parágrafo 2º assegura meios para a construção da docência:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A Resolução, em seu Parágrafo único, também aponta como um dos pontos centrais à formação do licenciado em Pedagogia a pesquisa, análise e aplicação de resultados.

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

A Resolução das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia apresentada no CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, é um avanço no campo da Pedagogia e dos estudos pedagógicos que envolvem a formação inicial e continuada de pedagogas e pedagogos. Porém, não posso

deixar de ressaltar que o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília de 2003, e que antecede, portanto, a esta Resolução (2006), já previa muitos dos aspectos pela Resolução propiciados somente em 2006.

As discussões para reformular o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia⁴⁹ da Faculdade de Educação na UnB tiveram início em abril de 1977, simultaneamente às discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo o Projeto aprovado pelo CEPE na reunião de 7 de novembro de 2003, pela Resolução do CEPE nº 62/2003, de 11/11/2003.

Na sua concepção sobre a formação, assevera o Projeto Acadêmico (2003, p. 9):

Não se trata apenas de formatar indivíduos, ou profissionais competentes num determinado saber ou fazer, mas de ajudar a formar pessoas e cidadãos política e emocionalmente amadurecidos e autônomos, contribuindo para desenvolver os comportamentos profissionais (técnicos científicos e filosóficos) sociais e políticos e afetivos e espirituais (relativos à vida pessoal e íntima).

Neste aspecto, o Projeto Acadêmico da Faculdade de Educação (2003) antecipa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia do ano de 2006. Posso afirmar que, as permanentes discussões sobre o assunto na Faculdade de Educação chegam a uma síntese primorosa avançando a proposta de formação/constituição de pedagogas (os) que de fato abraça a tríade ensino-pesquisa e extensão. Na proposta do Parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura⁵⁰, já citado acima. Outro ponto de concordância entre as Diretrizes e o Projeto dá-se na questão da ação teórico-prática, que nas diretrizes se apresenta no 2º Parágrafo citado, e no Projeto Acadêmico (2003, p. 15) diz o seguinte:

A formação pelos projetos constitui, certamente, a mais importante mudança nesta proposta curricular. Mais do que uma simples “inovação”, uma mera atualização de velhas fórmulas combinando o *déjà vu*, o que se pretende é uma autêntica formação prático-teórica. E esta expressão é intencional porque calcada em pressupostos ontológicos e epistemológicos, segundo os quais a ação tem antecedência sobre a reflexão.

Esta questão da “formação pelos projetos” permitida pelo projeto acadêmico a graduandas (os) do Curso de Pedagogia são basilares na construção desta tese. Em caso contrário, este trabalho não teria a mínima possibilidade de ocorrer. A permissão dada pelo Projeto Acadêmico à formação/constituição praxica é, sem dúvida, a “mais importante” e

⁴⁹Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, Projeto Acadêmico ou Projeto (2003).

⁵⁰Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura em Pedagogia, ou Diretrizes (2006).

transformadora “mudança”, como afirma o Projeto Acadêmico atual do curso de Pedagogia da FE/UnB, sobre a relevância da ação praxica na formação da pedagoga e do pedagogo.

Destaco mais um aspecto nas Diretrizes que obtiveram um primeiro olhar no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da FE/UnB. Em seu Parágrafo único, as Diretrizes apontam no item II, nos seus pontos centrais, que “a pesquisa análise e aplicação de resultados” tem função primordial. Neste sentido posso afirmar que a pesquisa-ação de base marxista desenvolvida neste caso, encontra solo fecundo à sua fundamentação, tanto no Projeto Acadêmico (2003), como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006). O Projeto Acadêmico da Faculdade de Educação acatado em 2003 assevera que:

E é nessa dinâmica de projetos que inclusive a pesquisa assume sua função, os projetos sendo momentos de articulação prático-teórica, superando a concepção de estágios de final de Curso por um processo orgânico do acompanhamento e vivências dos processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações, escolares e não escolares. Essa vivência, esse acompanhamento da problemática concreta dos processos formativos nos diferentes contextos institucionais, representa igualmente a forma da própria extensão entendida como acompanhamento da dinâmica da vida social. Daí o papel da pesquisa pode assumir as mais diferentes modalidades e metodologias, segundo a problemática a enfrentar. A pesquisa educacional pode, particularmente, assumir o caráter de pesquisa-em-ação, ou pesquisa formação, de que temos os exemplos nos grandes pedagogos que honram nossa história, tais como: Paulo Freire, Celestin Freinet, Fernando Oury e Aída Vasquez, Maria Montessori, Makarenko, Décroly, Anísio Teixeira e tantos outros.

O currículo do curso de Pedagogia contempla os chamados Projetos. Estes são de “obrigatoriedade considerada indispensável de um ponto de vista da formação profissional e epistemológico”, conforme o Projeto Acadêmico (2003, p. 14).

O Projeto Acadêmico constrói a sua base docente nos projetos curriculares, como pontua a seguir:

A composição do projeto de formação tem três polos bem demarcados e demarcáveis: 1) o polo da práxis, com vivência educativa na sua concretude, alimentada sobretudo pelos projetos; 2) o polo da formação pedagógica, constituído pelos estudos de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, bem como Arte-Educação, Organização do Trabalho Docente, Processos de Alfabetização e Processos de Administração da Educação, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos; 3) o polo das Ciências da Educação, que oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para a interpretação e elucidação das práticas educativas (pedagógicas e/ou gerenciais). Finalmente, a síntese, representada pelo

Trabalho Final de Curso, contribuirá para formar a “base-docente” sobre a qual se apoia, humana, científica e tecnicamente, o Pedagogo, para o exercício de suas funções, como profissional capaz de identificar as necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos (organizacionais), transformar essas necessidades em demandas e dar a estas organização programática e metodológica coerente e consistente.(PROJETO ACADÊMICO, 2003, p. 14).

É sobre esses pressupostos do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, que se mantém atual desde 2003 até os nossos dias (2018), que posso construir este estudo alicerçado na práxis político-pedagógica socioeducativa com graduandas e graduandos do Curso de Pedagogia, e que apresento ao leitor neste momento. Eu faço a defesa dos Projetos no Currículo do Curso de Pedagogia continuamente. Estes representam a Práxis Político Pedagógica inserida devidamente formando e constituindo pedagogas (os).

Azevedo (2010, p. 14) no seu Trabalho de Conclusão de Curso, traz o seguinte relato sobre sua iniciação ao Projeto Curricular à Semiliberdade:

Converso com amigos, e fico sabendo do projeto. **O grupo estava iniciando uma nova frente de trabalho com foco em jovens e adultos em conflito com a lei [...].** Vou à reunião já decidido a integrar o GENPEX, para trabalhar com o grupo que começaria a interagir com jovens em conflito com a Lei [...]. Mando um e-mail para o professor Renato, que gentilmente me responde e convida-me para estar presente em uma das reuniões do grupo. (AZEVEDO, 2010, p. 14, grifo meu).

A existência do projeto na Unidade de Semiliberdade é divulgada entre e com as/os graduandas (os) nos corredores da Faculdade de Educação durante o ano de 2008. O projeto da Unidade de Semiliberdade existe dentro da Faculdade de Educação graças à abertura do currículo do curso de Pedagogia e à força de vontade de um número considerável de graduandos (as) e professores (as) que também indicam o projeto da Unidade de Semiliberdade às (aos) graduandas (os) que apresentam preferência para estudo do tema.

A cada semestre, graduandas (os) procuram os professores que ofertam o projeto para se matricularem pessoalmente. Em 2018, os projetos estão disponíveis no sistema web de matrículas da Faculdade de Educação. Mas, os graduandos (as) precisam manter “o fluxo” das disciplinas teóricas inseridas na matrícula web. O que muitas vezes inviabiliza a participação destes em projetos que realmente gostariam de fazer parte.

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (2003, p. 13) afirma: “Insiste-se sobre o termo fluxo para se enfatizar o conceito de fluidez, de flexibilidade, de roteiro orientador. O

encadeamento dos estudos não pode ser subentendido como cadeia que confine, espacialmente, a temporalidade de uma práxis formativa”.

E continua o Projeto Acadêmico (2003, p. 14): “o fluxo apresenta um conjunto de conteúdos denominados estudos” que talvez pudessem também ser denominados de áreas de Educação”. Eu esclareço às (aos) graduandos (as) a importância da sua manutenção no fluxo, equilibrando este com a oferta de projetos, quando estes demonstram interesse pelos estudos do sistema prisional de adultos ou de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

Com isto, entendo que a divulgação dos projetos é fundante na constituição de pedagogos (as) para o Sistema Socioeducativo. Essa realidade vai-se mostrando nas falas de todos os sujeitos desta pesquisa e na minha própria constituição como pesquisadora que me constituo no próprio processo de elaboração da tese.

É preciso constituir sujeitos pedagogos (as) conscientes do seu compromisso no/com o mundo das pessoas. O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia permite que isso ocorra, e com isto ocorre a transformação de realidades. Acredito que o Projeto Acadêmico 2003 homenageia e honra Anísio Teixeira, Agostinho da Silva, Darci Ribeiro, entre outros, quando pensaram a Faculdade de Educação e a Universidade de Brasília.

Freire fortalece a minha afirmação ao apontar a Universidade de Brasília como uma das instituições que mais influenciam significativamente o contexto da educação universitária no Brasil e reafirma qual é o sentido da UnB:

Essa forma de pensar o Brasil, como sujeito que levava a uma necessária integração com a realidade nacional, **vai caracterizar ação da Universidade de Brasília que, fugindo obviamente à importação de modelos alienados, busca um saber autêntico, por isso comprometido. Sua preocupação não era, assim, a de formar bacharéis verbosos, nem a de formar técnicos tecnicistas. “Inserindo-se cada vez mais na realidade nacional, sua preocupação era contribuir para a transformação da realidade, à base de uma verdadeira compreensão do seu processo”.** **Esse foi o pensamento de Paulo Freire**, em conjunto com o grupo de intelectuais unidos[...]. Na Obra: Educação Como Prática de Liberdade. (FREIRE, 1977, p. 99, grifo meu).

Defendo como indispensável a manutenção dos Projetos Curriculares 1, 2, 3, 4 e 5 e suas fases, quer seja em instituições públicas, quer seja com movimentos sociais organizados. Destaco que o currículo de formação/constituição de pedagogas e pedagogos da FE/UnB permite esta ação conjunta mutuamente transformadora entre e com estudantes e professores da FE/UnB e gestores, profissionais e educandos da Unidade de semiliberdade do DF e outras frentes de atuação da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília.

Prossigo com a descrição do método com o procedimento metodológico adotado neste trabalho, apresentando o lócus da pesquisa e como se dá a atuação das graduandas e graduandos nesse processo prático-pedagógico na Unidade de Semiliberdade.

III. MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. O MÉTODO

Considero o método a finalidade da ciência que estou produzindo. Esta finalidade, no meu caso, tem um compromisso com a libertação/transformação e a emancipação da classe trabalhadora, à qual pertença.

A ciência que produzo não é de maneira nenhuma estanque, e sua verdade está no seu tempo e contexto. Segundo Vigotski (2004, p. 406), “a ciência como caminho da verdade inclui obrigatoriamente, como momentos necessários, equívocos, falhas e preconceitos. **O essencial para a ciência não é o fato de que se produzam, mas que, ainda que se trate de erros, conduzem à verdade, que são superáveis[...]”**.

Minha ciência movimenta-se dialeticamente todo o tempo, orientada por minha práxis político-pedagógica socioeducativa. As especificidades contidas nos retrocessos e avanços das contradições são elementos basilares nesta produção. Meu trabalho objetiva a mudança das estruturas, ou seja, a transformação da realidade existente hoje (2018) nas instituições federais e privadas que, por vezes, se contentam em apenas “formar “pedagogas e pedagogos.

Tenho como objetivo algo que considero maior e mais completo, em relação a uma formação de pedagogas (os). Almejo a constituição de pedagogas(os) humanizadas (os), amorosas (os), conscientes e críticos, que vão mudando as realidades por onde passarem. Paulo Freire (1980, p.29) adverte: “[...]em **contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas. E outros, em sua mudança”**.

À finalidade da ciência se juntam os procedimentos metodológicos requeridos pela natureza do conhecimento produzido. O método da ação político-pedagógica na semiliberdade é linear e não linear. Isso significa que, a cada semestre, esse calendário pode ser ajustado de acordo com a disponibilidade dos adolescentes e jovens e das graduandas e graduandos, bem como com as necessidades da Unidade de Semiliberdade. Antes do início oficial do semestre,

a pesquisadora faz contato com a gestora ou gestor da unidade, confirmando o calendário de atuação na semiliberdade.

Este trabalho, conforme já foi dito, se orienta pelos pressupostos marxistas e segundo a dialética materialista histórica. A dialética está enraizada no processo constitutivo de seres humanos todo o tempo. Como assegura Vigotski (2004, p.393/394): “A dialética abarca a ciência geral, universal ao máximo”.

Em síntese, o materialismo histórico e o materialismo dialético não são a mesma coisa. O materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo dos fenômenos da vida da sociedade, ao estudo da vida humana social e da sua história. O conceito de método que adoto nesta tese tem origem em Reis, que se expressa da seguinte forma:

Método entendido como finalidade da produção do conhecimento e incluindo os procedimentos metodológicos: a espécie humana na continuidade de sua ontogênese; o desenvolvimento da humanidade na contradição do cotidiano e numa perspectiva dialógico-dialética e histórico-cultural. (REIS, 2011, p.135, grifo meu).

A partir desta perspectiva de método, esta tese trabalha a questão da originalidade, lançando luz sobre o objeto pesquisado. Segundo Severino, “originalidade não quer dizer novidade. **A originalidade diz respeito à volta as origens, explicitando assim um esclarecimento original ao assunto, até então não percebido**” (SEVERINO, 2000, p. 148). A originalidade aqui se encontra na necessidade premente de um encontro prático da Pedagogia e das demais licenciaturas com a Socieducação e o Sistema Prisional, à formação de profissionais da educação constituídos pelas relações sociais com sujeitos (adolescentes e jovens) e as (os) adultas (os) do sistema prisional. Em nosso caso, adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

É possível afirmar que as graduandas (os) buscam na originalidade que esta vivência com adolescentes e jovens na semiliberdade permite, uma possibilidade de compreensão das especificidades pedagógicas que possam atender este determinado educando. Conforme esclarece Reis (2011, p. 235): “**É o reafirmar da possibilidade uma práxis educativa**[...] em que o sujeito reconhece a si mesmo ao ser reconhecido pelo outro. E com isso se torna sujeito em si e no outro”.

Os graduandos estão acostumados ao ambiente formal da Faculdade de Educação da UnB. Quando iniciam a atividade prática na Unidade de Semiliberdade constato uma significativa importância fluindo do interior de cada um (a). Neste convívio com os

adolescentes e jovens da Unidade, sentem-se desafiados a transformar a realidade percebida. Isto me impulsiona a pesquisar e compreender qual a significação que esses sujeitos em formação/constituição atribuem a esta práxis político-pedagógica socioeducativa, objeto desta tese.

Na convivência, o caminhar junto e a participação por quase dez anos com as graduandas(os) da FE/UnB, vou construindo algumas significações das suas falas, orientada pela semiótica apregoada por Reis que me mostra estar havendo uma interação de seres humanos se convertendo reciprocamente, desenvolvendo-se e se integrando com as suas significações e ressignificações.

Como sujeitos histórico-culturais, estamos em constante estado de transformação. É o movimento prático, que faz torna-me humana todo o tempo. Neste sentido, reconheço a relevância da significação desta produção prático-político-pedagógica na formação/constituição de pedagogas(os) em que estou envolvida com as graduandas(os) da FE/UnB e os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Reis (2011, p. 143, grifo meu) afirma:

[...] um movimento historicamente “em sendo” colocado na materialidade da produção social da vida. [...] um contínuo produzir de sentidos que se dá em determinadas condições materiais. [...] o processo de significação, ressignificação, [...] enfim, segundo o parâmetro histórico-cultural e seu modo de ver, são resultantes do conjunto das relações sociais[...].

Estas relações são norteadoras da minha/nossa constituição como sujeitos “*em sendo*”, ou seja, no constante processo de desenvolvimento humano de uns com os outros. Baseada nesta assertiva, digo que a produção de sentidos das graduandas(os) resulta das suas/nossas relações sociais possibilitadas com a práxis político-pedagógica socioeducativa vivida cotidianamente na FE/UnB e na Unidade de Semiliberdade, e que esta produção de sentidos revela ou pode revelar o desenvolvimento humano⁵¹ destes sujeitos.

Há indícios de uma constituição de sujeitos de amor porque acodem um ao outro com generosa amorosidade. Sujeitos de poder porque constroem com o outro um desenvolvimento humano que vai tornando a todos reciprocamente seres, falantes e atuantes no mundo em que vivem. Sujeitos de saber ao se conhecerem/reconhecerem e serem reconhecidos humanamente no/com o outro como seres humanos pensantes e criativos. **“Esse sujeito**

⁵¹ Desenvolvimento humano é aqui utilizado como sinônimo de: aprendizado, aprendizado mútuo, recíproco, formação/constituição de pedagogas (os) ou de sujeitos.

falante/pensante/atuante significa e desenvolve um processo semiótico dentro da totalidade das relações em que está inserido e indicia, revela essa significação através da palavra, de suas narrativas, de seus enunciados” (REIS, 2011, p.143, grifo meu).

3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.2.1. *Encontros-aulas de graduandas (os) da FE/UnB na Unidade*

Início este tópico esclarecendo que há três momentos práticos no processo de desenvolvimento humano das graduandas (os) do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas, ao participarem da aula de projetos⁵². Estes momentos são também denominados aqui de encontros-aulas, aulas-encontros, aulas, encontro do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais– GENPEX, momentos práticos, projeto, projeto 3 ou 4, aula de projetos, reunião do GENPEX, entre outros sinônimos aqui admitidos.

O encontro-aula de graduandas e graduandos da Faculdade de Educação – UnB com os adolescentes e jovens na Unidade de Semiliberdade acontecem duas vezes por semana. As (os) graduandas(os) têm o transporte gratuito para a Unidade de Semiliberdade, proporcionado pela UnB. Este transporte é garantido pela FE/UnB com mediação dos servidores públicos que trabalham na garagem da Universidade. Eles atendem mediante pedido feito em ofício, com todas as datas e horários predeterminados pelo professor (a) coordenador (a)/responsável pela oferta do projeto da Unidade de Semiliberdade, a cada final de semestre.

Geralmente o transporte sai da garagem da Universidade e estaciona na rampa da FE por volta das 13 horas. Chega à Unidade às 14 horas. Espera os graduandos até as 17h30, deixando todas(os) na porta da FE às 18 horas. O documento oficial de organização de transporte está apresentado a seguir.

Documento oficial do transporte

Este cronograma é construído pelos graduandos de cada frente, orientado e assinado pela Professora Coordenadora do GENPEX/FE/UnB. A mesma envia a planilha ao setor de transporte da Universidade que faz o agendamento e garante o transporte a cada semestre para as graduandas (os) de cada frente de trabalho prático do GENPEX.

PEDIDO DE VIAGEM DENTRO DO DF 2/2016

⁵² Disciplina Curricular Projetos: momento de exercício da unidade dialética teoria-pratica extramuros da FE/UnB.

CRONOGRAMA UnB -TAGUATINGA SUL-UnB

Data	Horário saída	Trajetos	KM	Meio	Horário Retorno
16/08/2016	13h30m	UnB/Taguatinga sul /UnB	70	kombi	17h
18/08/2016	13h30m	UnB/Taguatinga sul /UnB	70	kombi	17h
23/08/2016	13h30m	UnB/ Taguatinga sul /UnB	70	kombi	17h
25/08/2016	13h30m	UnB/Taguatinga sul /UnB	70	kombi	17h
25/08/2016	13h30m	UnB/ Taguatinga sul /UnB	70	kombi	17h
30/08/2016	13h30m	UnB/ Taguatinga sul/UnB	70	kombi	17h
01/09/2016	13h30m	UnB/ Taguatinga sul /UnB	70	kombi	17h
06/09/2016	13h30m	UnB/ Taguatinga sul /UnB	70	kombi	17h
08/09/2016	13h30m	UnB /Taguatinga sul /UnB	70	kombi	17h
13/09/2016	13h30m	UnB/Taguatinga sul/ UnB	70	kombi	17h
15/09/2016	13h30m	UnB/ Taguatinga sul /UnB	70	kombi	17h
20/09/2016	13h30m	UnB/Taguatinga sul /UnB	70	kombi	17h
22/09/2016	13h30m	UnB/ Taguatinga sul /UnB	70	kombi	17h

Universidade de Brasília		Coordenadoria de Transporte - CTR						
Pedido de Viagem Dentro do DF		Referência 14/03/2017						
02/05/2017	13:30	UnB-FE/Taguatinga/UnB	32	7	Kombi	17:00		
04/05/2017	13:30	UnB-FE/Taguatinga/UnB	32	7	Kombi	17:00		
09/05/2017	13:30	UnB-FE/Taguatinga/UnB	32	7	Kombi	17:00		
11/05/2017	13:30	UnB-FE/Taguatinga/UnB	32	7	Kombi	17:00		
Disciplina: 194751 - Projeto 4 - Projetos Individualizados de Prática Docente 1(SEPD) Departamento: FE - Faculdade de Educação								
Pedido	Data Pedido	Data Saída	H.Saída	Destino	Dist.(Km)	NºPassag.	Veículo	H.Chegada
0178	14/03/2017	16/05/2017	13:30	UnB-FE/Taguatinga/UnB	32	7	Kombi	17:00
		18/05/2017	13:30	UnB-FE/Taguatinga/UnB	32	7	Kombi	17:00
Disciplina: 194760 - Projeto 4 - Projetos Individualizados de Prática Docente 2 (SEPD) Departamento: FE - Faculdade de Educação								
Pedido	Data Pedido	Data Saída	H.Saída	Destino	Dist.(Km)	NºPassag.	Veículo	H.Chegada
0178	14/03/2017	23/05/2017	13:30	UnB-FE/Taguatinga/UnB	32	7	Kombi	17:00
		30/05/2017	13:30	UnB-FE/Taguatinga/UnB	32	7	Kombi	17:00
Disciplina: 194751 - Projeto 4 - Projetos Individualizados de Prática Docente 1(SEPD) Departamento: FE - Faculdade de Educação								
Pedido	Data Pedido	Data Saída	H.Saída	Destino	Dist.(Km)	NºPassag.	Veículo	H.Chegada
0180	14/03/2017	01/06/2017	13:30	UnB-FE/Taguatinga/UnB	32	7	Kombi	17:00
		05/06/2017	13:30	UnB-FE/Taguatinga/UnB	32	7	Kombi	17:00
Disciplina: 194689 - Projeto 3 - Projetos Individualizados 1 (PESPE) Departamento: FE - Faculdade de Educação								

Figura 1: Documento oficializando o transporte da UnB à Unidade.

Trago a seguir algumas iniciativas de estratégias político-pedagógicas detalhadas.

3.2.2. Apresentação de filmes com debates

Trabalhar um filme com/para socioeducandos exige uma série de observações como, por exemplo: há uma discussão sobre filmes. Qual é o filme que os adolescentes e jovens desejam ver? Em geral eles escolhem filmes que fazem a apologia do crime. Cabe ao grupo de graduandas e graduandos que trabalha na Unidade orientar em sentido contrário. Mas já tivemos a experiência de fazer a vontade deles, admitindo ver o filme por eles escolhido. Na discussão analítica, trabalhamos a ressignificação daqueles pontos que eles apontam como negativos no filme. Esta é uma estratégia que dá certo. Em geral, eles se reconhecem e refletem sobre a escolha que fazem para as suas vidas.

E ainda, descubrem-se as habilidades. Quem sabe conectar os equipamentos? Quem tem um *pen drive*⁵³ bom para baixar o filme e fica responsável por isto? Quem pode levar uma caixinha de som para a ampliação do som? Esses aspectos são importantes para o bom andamento dos trabalhos quando chegarmos à Semi.

Deverá o filme ser dublado e não legendado? Porquê? Muitas vezes consigo descobrir a deficiência causada pela baixa escolarização entre os socioeducandos com estas estratégias da escolha do filme dublado sugerido por eles; no ato da escolha da atividade isto fica claro. Então, não posso nesta atividade, especificamente, levar um filme que eles não conseguem acompanhar a legenda.

Esta é uma maneira mais ou menos sutil de se descobrir uma das especificidades de que deve tomar conhecimento a (o) pedagoga (o) em formação, que atua com este público. No meu caso, tenho um grupo de socioeducandos não alfabetizados com idade superior a 15 anos. Devo então aproveitar esta atividade de ver um filme, e com ela criar estratégias que possam fazer avançar e superar esta situação-problema.

Vale ressaltar que o número de sujeitos adolescentes não alfabetizados é grande entre adolescentes e jovens na faixa etária de 18 a 21 anos na Unidade. Outra peculiaridade a ser pensada dentro da atividade: a comida. Adolescentes e jovens gostam de festas, encontros, reencontros e de comida. Então, vai ter pipocas ou cachorro-quente? Qual a quantidade? As (os) graduandas (os) fazem o levantamento ali mesmo: entre os adolescentes e jovens, quantos estarão presentes nessa atividade? Em geral, os socioeducandos têm uma rotina dentro da

⁵³*Pen drive*: pequeno dispositivo, em geral é do tamanho de um chaveiro. Pode ser conectado à entrada USB de qualquer computador. Serve para armazenar dados. Neste caso, armazena o filme.

Unidade: alguns trabalham, outros estudam no horário das atividades na casa. Há outros que têm audiência judicial marcada na agenda do dia ou consultas médicas. Enfim, os que se mostram disponíveis farão parte da sessão de “cinema” no dia marcado.

As pipocas e o cachorro-quente (*hot dog*) têm de ser feitos e empacotados. Quem compra o material? Quem faz? Quem leva? Em geral o grupo se divide em duplas para fazer todo o trabalho. E os refrigerantes, ficam com quem? Os componentes do grupo do sexo masculino sempre escolhem esta parte: providenciar os refrigerantes e descartáveis.

Eu levo sempre o equipamento eletrônico/tecnológico necessário, como cabos e tomadas variados, *notebook*⁵⁴ pequeno e o nosso projetor de última geração, que é um lindo presente do meu esposo, exclusivo para este fim. O uso do equipamento da Universidade fora dela exige um processo burocrático cansativo. Eu também participo das “vaquinhas” que angariam fundos financeiros para estas atividades fora da FE/UnB.

Estas e outras demandas, que a práxis político-pedagógica apresenta sem rodeios, devem ser pensadas coletivamente nos encontros-aulas com as graduandas (os) na FE, para que as ações com os adolescentes e jovens na Casa de fato se concretizem e sejam exitosas. Isto é apenas o básico para uma das atividades com os socioeducandos na Unidade.

3.2.3. Elaboração de letras de música

Com adolescentes e jovens é necessário trabalhar com temas que tenham sentido para eles. No caso de músicas, em geral eles gostam do estilo de música que denominam de *Rap*. Esta é uma estratégia excelente para se descobrir não alfabetizados e disparar o processo de alfabetização de adultos com os socioeducandos na Unidade.

As letras de músicas começam a ser construídas da seguinte forma: as graduandas incentivam os socioeducandos a construírem pequenas estrofes poéticas. Isto dura umas duas a três semanas consecutivas. Eles têm tempo de sobra para fazer isso na Unidade. É uma forma de se ocuparem, visto que a ociosidade é grande.

Quando o transporte da Universidade para na frente da Unidade é bem comum os adolescentes e jovens saírem ao nosso encontro com abraços e beijos, logo mostrando a produção poética que compuseram. Os não alfabetizados também participam oralmente das composições. No princípio eles são tímidos, mas eu procuro sempre quebrar o gelo com eles de

⁵⁴*Notebook*: pequeno computador de mão.

alguma forma carinhosa. Isto não é regra nem exceção. É mérito das nossas relações construídas na vivência/convivência.

Vamos juntando semanalmente as estrofes rimadas. Há toda uma animação por parte das graduandas(os) e dos socioeducandos e há também muita orientação pedagógica por parte das graduandas(os), que vão explicando a eles o que estão construindo. Então, explicam, por exemplo, o que é uma estrofe, ou uma rima, e outros aspectos das composições musicais. Desta maneira chega-se ao fim da construção da letra. Neste ponto, é bastante comum, ao chegarmos na Unidade, depois do término da escritura da letra, os meninos⁵⁵ já terem musicado a letra.

Abaixo apresento uma das letras de música (*rap*) construídas pelos socioeducandos, orientados pelas (os) graduandas(os), num processo de formação e constituição mútua.

Título da música: Sobre mim

Estilo: *Rap*

Composição: adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em uma Unidade de Semiliberdade no DF em 2013.

Minha vida nunca foi tão bela como eu queria que fosse
 Mas, isso não me fez infeliz,
Entrei pro crime pra piorar,
Mas estou começando a consertar minha vida,
Minha mãe como sempre me apoiou
Firmemente me dando conselho junto com meus irmãos
Entrar pro crime não foi uma boa escolha
Pelo contrário, só me fez andar pra trás
Mas eu não desisto fácil.
Fui preso, apanhei
Fui julgado, peguei Semi.
 Agora aqui na Semiliberdade vou almejar algum emprego
 Voltar a estudar e dar continuidade aqui
 Para conseguir uma vida melhor
 E mais digna de minha família.

Nesta letra, os socioeducandos fazem referências às suas escolhas de vida e ao desejo de se “consertarem”. À importância do apoio familiar pela figura da mãe. E almejam a mudança e a transformação. A letra retrata a realidade que eles vivem. A construção da letra do rap pelos sujeitos da Socioeducação é de grande significação, pois apresenta uma transformação de valores e esperança de uma “vida melhor”

⁵⁵ Meninos, ou seja, adolescentes e jovens, rapaziada, socioeducandos.

3.2.4. Festas e comemorações de datas especiais

Datas especiais são sempre lembradas na Unidade. Aniversários, Dia das mães e pais são muito festejados – tanto pelas graduandas(os) quanto pela gestão da Casa. Bolos, pipocas, refrigerantes e outros aparatos necessários, com o suporte financeiro das graduandas(os) e o meu. Este é sempre um momento especial: as comemorações dos aniversariantes. Todas (os) graduandas (os) adolescentes e jovens e eu entramos nesta lista. Mensalmente fazemos festa. É um momento de comunhão entre todos os sujeitos do projeto.

3.2.5. Murais e Painéis

Na vivência cotidiana com os adolescentes e jovens na Unidade, tenho a percepção de que eles são bastante criativos. Junta-se a isto a criatividade das (os) graduandas (os), formando-se assim um círculo artístico gratificante de desenvolvimento com atividades práticas que envolvem/desenvolvem a criação. Por fim, a obra de arte. É muito comum entre os adolescentes e jovens na Unidade o gosto por desenhar e grafitar.

O mural produzido coletivamente sobre árvore genealógica dos sujeitos socioeducandos e as (os) graduandas (os), apresenta um resultado transformado por meio da ação prática político-pedagógica. A presença dos socioeducandos na Semana Universitária tem demonstrando ser um diferencial, bem como na rotina educativa da Semiliberdade.

O painel abaixo, criado pelos adolescentes e jovens com as (os) graduandas (os) na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília durante a Semana Universitária (2017) tem como tema principal a família, e nela, na maioria, a figura da mãe ou da avó preenche os pensamentos.

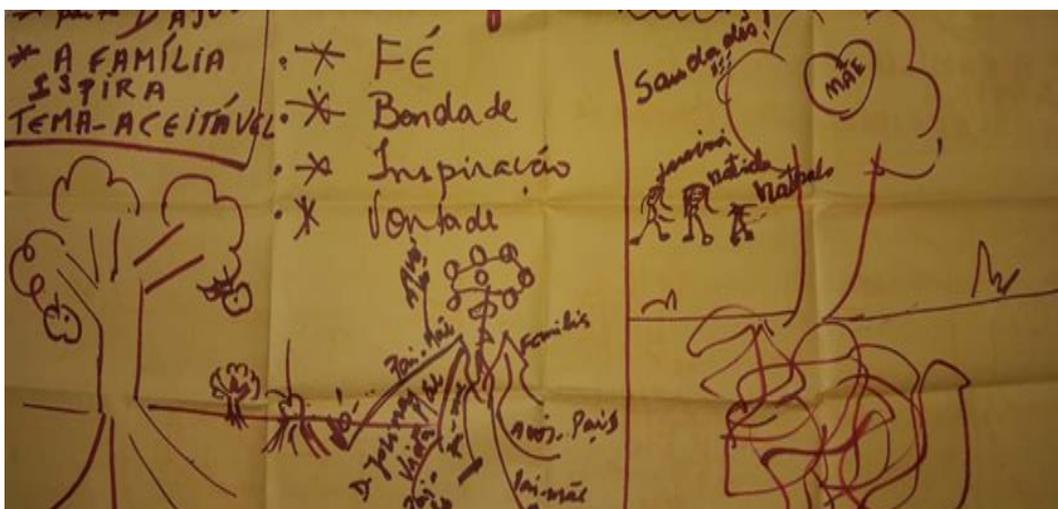


Figura 2 Painel construído por socioeducandos com graduandas (os) Semana Universitária 2017.

A saída dos adolescentes e jovens da Unidade para participar conosco na Semana Universitária é bem coordenada pela gestão da Unidade. Esta é uma atividade agendada antecipadamente. A frente de atuação da Semiliberdade faz parte da programação oficial da Semana Universitária na FE/UnB. neste caso, o transporte é a Gestão da Unidade.

Atividades com desenho é comum com os adolescentes e jovens. Eles, em geral gostam de desenhar. Percebo que o desenho a mão livre é uma marca da geração deles. É possível afirmar que esta é a forma que muitos deles, sobretudo os não alfabetizados, encontram de se expressar. Em geral, os adolescentes e jovens na Unidade apresentam em seus desenhos uma situação existencial real, ou seja, as suas próprias situações de vida vividas.

Os adolescentes e jovens, agentes socioeducativos, bem como os profissionais especialistas e a gestora da Casa, sempre dão o apoio necessário para que tudo ocorra sem contratemplos. Na Semana Universitária, o evento da apresentação do projeto sempre chama muito atenção e é bem concorrido, havendo muitas inscrições de assistência de todas as faculdades e institutos da UnB na apresentação do projeto. A produção dos murais tem um processo de produção aglutinador. É um verdadeiro círculo de diálogo, como o momento da construção da árvore genealógica, envolvendo a participação ativa dos adolescentes e jovens com as graduandas (os). Há um desenvolvimento humano quase sincrônico nestes momentos. Muito diálogo, atitudes e ações transformadoras entre os seres humanos. Verifica-se uma pedagogia de ação humanizadora/transformadora acontecendo.

Como assegura Freire, (1980, p. 86), “dentro de uma pedagogia humanizante, o método deixa de ser instrumento com o qual os professores [...] podem manipular os alunos (os oprimidos), por julgarem que são a consciência destes”.

Neste contexto, da formação/constituição de pedagogas (os) da FE/UnB com os adolescentes e jovens da Unidade de Semiliberdade, não há a menor possibilidade de graduanda(o), graduada (o) se tornar um (a) professor (a) “bancária” (o) e conteudista que possa se achar, a consciência da sua/seu educanda (o).

Sobre a concepção bancária da educação, afirma Freire (1980, p. 79): “o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que se consideram que nada sabem [...]. **O professor apresenta-se a seus alunos como seu contrário necessário:** considerando que a ignorância deles é absoluta”.

Nesta construção coletiva da árvore genealógica, uns recortam folhas, outros pintam o tronco, outros jogam conversa fora e outros brincam, numa relação de muito respeito e generosidade. Esta produção é construída entre dois e três encontros-aulas na Unidade.



Figura 3 Socioeducandos com Graduandas (os) em atividade prático na Unidade.

3.2.6 O grande abraço coletivo

Na finalização de cada trabalho, faz-se sempre uma grande roda em que há um abraço coletivo e individual em cada um dos presentes, como se pode observar na figura abaixo. O abraço coletivo não é qualquer abraço. É um abraço forte. Acolhedor. Amoroso. É um abraço em que as energias humanas se misturam e o acolhimento é pleno.

O abraço coletivo não é uma dinâmica é a práxis existencial em ação; é um momento ímpar, em que se percebe e se sente a doação da bondade/generosidade humana, existente em cada ser humano, ao outro. Neste momento, o sentimento é que não há diferenças. Todos são um só ser.

Em geral, peço para que cada um (a) se expresse e fale o que este momento de atividade prático na Unidade representa. Palavras como aprendizado, esperança, amizade, mudança, entre muitas outras são explicitadas no abraço coletivo. Depois, os abraços e beijos individuais vão selando a amizade. Nestes anos de trabalho, há poucas discordâncias entre nós durante esta práxis. É óbvio que em toda atividade humana coletiva há momentos de contradições, pois, se é práxis, é contradição. A dialogia dialética é o encontro dos diferentes e das diferenças existentes nos vários modos de pensar e agir nos seres humanos. Mas eu trabalho com a

resultante dialética. Do embate sempre haverá uma resultante, que é o acordo que se constrói no diálogo.

Na lógica formal, é possível afirmar que a contradição é uma incoerência ou um erro. Você não pode ser sendo. Ou seja, ou você é ou você não é. Mas, não é esta a lógica admitida neste trabalho. Eu trabalho com a lógica dialética. Nesta, o diálogo e o acordo são possíveis para se alcançar a realidade e superá-la. As (os) graduandas (os) e eu temos um objetivo maior que supera as contradições: a transformação da realidade da educação na socioeducação.

Há um encontro-aula para a organização e o detalhamento da atividade já discutida com os meninos na Semi. É hora da construção do plano de trabalho, da análise e do encaminhamento coletivo desta práxis FE/Semi. Ocorre uma vez por semana, geralmente às quintas-feiras, na FE/UnB. Na primeira parte deste evento, o grupo de graduandas (os) que faz parte da frente da Semiliberdade relata as atividades ofertadas aos adolescentes e jovens na Casa e se faz uma reflexão/avaliação coletiva da ação realizada durante a semana.

Em seguida, encaminha-se o plano de trabalho da semana seguinte; a escolha da atividade já foi discutida com adolescentes e jovens/graduandas (os). As (os) graduandas (os) que atuam na frente da Semiliberdade apresentam mensalmente ao professor (a) coordenador (a), na Faculdade de Educação, relatórios-sínteses sistematizando com as suas significações do processo da atuação na Semiliberdade.

Apresento a seguir o exemplo de relatório que é feito semanalmente e entregue mensalmente ao professor (a) coordenador (a) da frente de atuação na Semiliberdade:

3.2.6. Exemplo de Relatório-síntese semanal das graduandas (os)

Data:23/8/2016

“Hoje foi o meu primeiro dia com os jovens da casa de semiliberdade. De começo, fomos apresentadas para os meninos novatos. Tentamos conhecer cada um deles, onde mora, se tem filhos etc.

A proposta de trabalho para esse dia foi bastante leve. Trouxemos uma música chamada “Mãe”, do rap Emicida, que retratava toda a sua história de vida e de como sua mãe faz falta no dia-a-dia. Os meninos foram muito atenciosos, ouviram a música, e logo a gente propôs para eles que fizessem um desenho sobre o significado que sua mãe representa em sua vida. Cada um apresentou seu trabalho, e logo após trocamos “uma ideia”.

O encontro foi encerrado com uma roda de abraços e palavras que representaram a atividade do dia. A “troca de ideias” a que se refere a graduanda é basilar para o estabelecimento de vínculos de amizade e confiança entre as (os) graduandas (os).

Data: 25/8/2016

A proposta de hoje foi bastante diferente: fizemos uma dinâmica com dados. A brincadeira era bem simples, cada um jogava o dado e, conforme a cor que caísse, teria de fazer o que estava escrito no papel. A princípio houve resistência por parte de alguns meninos, mas logo todos ficaram curiosos para saber o que teriam de fazer.

Ao final da dinâmica falamos sobre o real objetivo por trás de tantas brincadeiras e comentamos que seguir regras é de extrema importância numa sociedade. Fizemos um bom trabalho nessa quinta-feira. Os meninos ficaram tão animados que a gente saiu e eles começaram a gritar perguntando que dia íamos voltar.

Todas as atividades na Unidade têm um objetivo comum a ser alcançado. No jogo de dados, é ressaltada pelas (os) graduandas(os) a importância dos nossos comportamentos e condutas na sociedade/comunidade em que vivemos. É lembrado por um dos adolescentes que até dentro do crime há regras a serem cumpridas.

Data: 30/8/2016

Hoje foi o dia em que tudo deu errado. Começamos o dia sem transporte, foi uma enrolação para poder conseguir um carro. Depois de muita resistência, conseguimos, mas apenas de quatro lugares; então uma menina teria que ficar de fora. No final conseguimos combinar e deu certo, porém já estávamos muito atrasadas. Conseguimos chegar à casa às 15h30. Os meninos já estavam ansiosos, pois o combinado era levar o filme e o lanche. Eu e a Lo⁵⁶ corremos para estourar as pipocas. Chegando lá, o último micro-ondas que havia, queimou. Enfim, hoje não foi um dia bom, tudo deu muito errado. Espero que semana que vem seja diferente.

Em relação às dificuldades encontradas e relatadas pela graduanda, posso afirmar que os avanços e retrocessos no caminho do projeto são reais. Inerentes ao movimento dialético materialista. Mas o avançar e o superar vêm no dia seguinte.

Data: 1/9/2016

⁵⁶Ló Carol Almeida (apelido) – graduanda do curso de Pedagogia, participou do projeto na Unidade por um semestre.

Hoje foi bem diferente. Primeiro, que o transporte chegou antes do horário, já foi um avanço. A proposta de hoje foi fazer uma roda de conversa com os meninos sobre assuntos relacionados ao filme. Todos foram muito respeitosos e participaram com muita animação de todas as atividades. Havia muitos meninos novos e que não conheciam a gente; então tivemos de nos apresentar da mesma forma. O Ricardo⁵⁷ também foi hoje. É bom ter uma figura masculina ajudando, com aquele tanto de homem”

Fizemos perguntas como: por que o filme se chamava “Era uma vez”? Por que em meio a tantos problemas o ator principal não se corrompeu com o crime? Ao final, pedimos para que eles fizessem algo que marcou no filme e o que tinha mais a ver com suas vidas. Sempre é bom trabalharmos com coisas assim. Hoje, por exemplo, descobrimos que muitos gostam de ler e outros de escrever; então vamos começar a pensar em algo relacionado com essas coisas.

A graduanda relata o avanço obtido neste dia. Ânimo e força redobrados para continuar a caminhada. O diálogo possibilita as descobertas sobre o outro e sobre cada um de nós. Aflora a criatividade das (os) graduandas(os) em formação/constituição. Ricardo é um graduando que atua conosco na Unidade.

Encerramos com uma roda de abraços e retornamos para a UNB. Chegando lá, ainda restou um tempo. Então eu e a Lorena bolamos um calendário, no qual dividimos temas por semana para ser trabalhados na casa. Logo após, apresentamos para o grupo, e ao longo da conversa foram surgindo novas ideias.

Isto é bastante normal: graduandas (os) saírem da Unidade. A distância da Universidade até a Unidade é de mais ou menos 31,5 quilômetros. Ou seja, 63 quilômetros para ida e volta. Depois de uma tarde com atividades, às vezes exaustivas, e não raras vezes chocantes, suportando o clima muito quente e seco de Brasília, ou muito frio e ventos, as (os) graduandas(os) chegam à FE e enquanto esperam o encontro-aula, continuam em atividade na práxis político-pedagógica. Produzindo. Criando. É o legítimo trabalho que produz energia, que é vida em constante atividade. Parafraseando Marx, é um trabalho que produz vida.

“Na reunião (de análise e reflexão da práxis na FE) não foi diferente. Apresentamos as propostas que trabalhamos durante a semana e o que poderíamos fazer ainda [...]. Enfim, o dia de hoje foi o melhor até agora, espero poder fazer um bom trabalho nas semanas seguintes”.

⁵⁷ Ricardo também atua na Unidade como graduando.

Os relatórios mensais apresentados são ressignificados pelas (os) graduandas (os) sendo reescritos por elas e eles, e entregues no final de cada semestre. Estes relatórios fazem parte da avaliação que chamo de avaliação em processo. No final de cada semestre, as (os) graduandas (os) entregam um relatório final sistematizado sobre o trabalho do semestre. O professor (a) coordenador (a) fecha as menções do semestre, fazendo uma avaliação final do trabalho na Unidade. Eu também sou avaliada pelas (os) graduandas (os). Recebo críticas e elogios. Faço neste momento uma escuta elaborante, aproveitando para aprimorar a minha práxis.

Segue abaixo um exemplo do relatório de final de semestre, no qual cada graduanda (o) sistematiza o significado da experiência vivida com a práxis político-pedagógica socioeducativa na Unidade.

(Relatório Final de Semestre na íntegra – Graduando: Ricardo Cavalcanti. Enviado em 4 de julho de 2017).

RECOMEÇO

Um homem na estrada recomeça sua vida. Sua finalidade: a sua liberdade. Que foi perdida, subtraída; e quer provar a si mesmo que realmente mudou, que se recuperou e quer viver em paz, não olhar para trás, dizer ao crime: nunca mais! Os versos do grupo Racionais Mc's ilustram o sujeito da socioeducação e o contexto no qual estão inseridos. Nosso trabalho enquanto pedagogos em formação atuando nas Instituições de Privação de Liberdade⁵⁸, neste caso, na Unidade de Semiliberdade no DF – Casa, inicia-se por entender a realidade econômica, política e cultural desses educandos.

É preciso compreender a questão, livrando-nos de nossos preconceitos deterministas e ou generalizações. Vários fatores estão relacionados à transgressão juvenil, mas há sempre aspectos muito particulares circundando a história de vida desses adolescentes que entram em conflito com a lei. Você não se torna um transgressor simplesmente por ser pobre, ou por ter uma “família desestruturada”, ou porque é levado por “más amizades”. A necessária análise sobre cada perfil deve ser vista a partir de uma ótica subjetiva, que apresentará todas as complexidades contidas aí.

O SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) traça um perfil dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: a maioria, negros, de baixa renda e

⁵⁸ Semiliberdade não é privação de liberdade. Semiliberdade é medida de restrição de liberdade. Esse relatório está transcrito na íntegra, segundo a significação do graduando, Ricardo Cavalcanti que atua na Unidade.

baixa escolaridade. No topo das infrações cometidas está o tráfico de drogas, seguido de furtos/roubos, e com números bem reduzidos, na terceira colocação, os homicídios.

E de fato os encontramos na Casa: estão de tatuagens, todos de bermudas e calçados em chinelas simples. Agem o tempo todo como se estivessem de castigo, mas em alguns momentos esquecem onde estão e em tom de descontração caçoam um dos outros: “olha o jeitão”, “tá lembrado, é?”, “fica de boa aí, pivetão”. Apesar disso, há um clima de muita seriedade conosco, a quem chamam de “pessoal da UnB” ...

Assim como no semestre anterior, tentando não nos encarar, cabisbaixos e encurvados, num gesto que simboliza uma tentativa de autoproteção, estão apreensivos com o que está por vir e tentam não nos encarar olho a olho. Eles possuem consciência de que a vida é uma selva, de que “os ricos roubam e ficam em cela separada com ar-condicionado” e eles (os sem-dinheiro) precisam compartilhar uma cela superlotada ou, no caso dos adolescentes, cumprir a medida até o fim.

Algo que sempre reaparece nas discussões é o fato de que o ter vale mais do que o ser, de que você só é mesmo se tiver/possuir. Estão inseridos e afetados diretamente pela organização econômica da sociedade, em que os “donos do poder” possuem a propriedade privada dos meios de produção e que ditam dos valores culturais em nossa sociedade. Como diria Marx, as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante.

O velho Marx nos dirá que a burguesia depende da manutenção dessa dominação, usando o controle social seja pela repressão ou pela ideologia. Imagina só se os oprimidos e explorados libertarem-se de seus grilhões e travarem uma luta de transformação revolucionária da sociedade inteira? Imagina só se os sujeitos da socioeducação descobrirem que podem ir além de consumir/ter? E se descobrirem que podem ser transformadores de sua história no mundo e, portanto, do próprio mundo?

E os tais antagonismos de classes ficam cada vez maiores, gerando efeitos catastróficos. “Metade da humanidade não come; e a outra metade não dorme, com medo da que não come” (Josué de Castro).

Frente a frente desses jovens, percebemos que assim como eles, somos apenas mais um (a) homem (mulher) na estrada. E que em determinado percurso de nossas vidas, os caminhos se cruzaram. Partilhamos nossas bagagens, trocamos objetos, mas também descartamos alguns. Nos dias de calor, disputamos corrida e depois caímos na grama, dando gargalhada. Nos dias chuvosos, damos as mãos e caminhamos de forma sincronizada para

enfrentar a ventania. Não nos sobraram pedras no caminho; a força coletiva removeu os obstáculos. Mas agora seguiremos por estradas distintas, deixando/levando parte da bagagem de cada um.

EDUCANDOS

Há sempre uma rotatividade muito grande dos jovens que estarão presentes em nossos encontros pelos mais variados motivos: aulas, cursos, audiências, exames, outras atividades etc. Tal fato não nos permite criar a relação de proximidade que gostaríamos com todos esses jovens. Vários participaram de alguma forma nos encontros, mas eu gostaria de comentar sobre alguns deles:

M⁵⁹

É mais um dos vários Ms. ali da Casa. Este é um nome bem disputado por aqueles novos pais e mães, que ansiosos pela chegada de seus filhos, precisam escolher um nome pelo qual ele deva atender ao ser chamado. Ele era o único que restara do último semestre e cumpriu toda a medida, ficando até o fim. Tivemos um trabalho longo com ele; era muito participativo e inteligente.

Eu lhe emprestei um livro: “A guerra não declarada na visão de um favelado”. Depois de uma conversa em que ele demonstrou muito interesse pela leitura, revelei que tinha o livro e poderia emprestá-lo, e ele não esqueceu a promessa. Antes de sair da Casa, ele havia acabado de concluir um curso profissionalizante no Programa do GDF “Bora vencer⁶⁰”. O otimismo e a sensação de objetivo concluído pairavam entre nós. O M. quando participou da última Semana Universitária na Universidade com outros adolescentes, nos apresentou ao compartilhar numa fala:

– O Projeto de vocês me ajudou a querer voltar a estudar.

Há alguns meses, tive uma rápida conversa por WhatsApp com ele a respeito do livro, dos estudos e sobre empregos. Para minha surpresa, ele disse que está “só fazendo o corre” e que é difícil largar, porque o faz desde os 13 anos.

⁵⁹ Embora o autor mantenha o nome próprio dos adolescentes e jovens no seu relato final, utilizo na tese a inicial dos nomes citados, para a preservação da segurança e a integridade do adolescente e jovem citado, que se encontra em cumprimento de medidas socioeducativas.

⁶⁰“Bora vencer” é um programa do Governo do Distrito Federal com a Secretaria de Políticas para Criança Adolescentes e Juventude - SECRIANÇA, preparatório/intensivo para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, concursos públicos etc.

É decepcionante o fato de saber que ele não largou o tráfico de drogas e que suas habilidades e sua inteligência estão sendo mal utilizadas. Penso: “quanto Einstein vai pra vala por causa de um par de Nike” (Emicida).

O trabalho na socioeducação, após os balanços emocionais, me permitiu uma maior compreensão de meu papel enquanto educador. A pressão é muito grande, neste caso, além de reprovação e evasão escolar estamos lidando com jovens que podem reincidir ou ser assassinados caso não consigamos cumprir nossos objetivos. Mas o fato é que cada educando vai assimilar nossos encontros coletivos de forma muito subjetiva. Pode ser blábláblá para um, já outro pode encontrar completa significação a partir de um desses encontros. Nesse processo educativo não se trata de renegar os “resistentes” a nós, mas de admitir para nós mesmos que não vamos “salvar o mundo”. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Paulo Freire).

J.

Um cara simpático, brincalhão e educado, J. era certamente um dos garotos com maior grau de vulnerabilidade da Casa. Soubemos que ele já havia morado em albergues e até na rua. Desde o início se mostrou bem receptivo e participativo às propostas de atividades que apresentávamos ao grupo. Na ocasião em que levamos um bolo e fizemos uma celebração pelo aniversário de MA, J. deixou escapar:

– Nunca fizeram um aniversário pra mim.

Respondemos que aquela era uma festa para todos nós e que essa celebração também o incluía. O jeito extrovertido contrastava com quem já levava as marcas de tanto sofrimento em seu corpo, apesar da pouca idade. J. foi alvo de zombarias por parte de todos os outros por causa de seu jeito de ser, suas características físicas, sua situação de extrema pobreza e a tonalidade mais escura de sua pele.

Em certa ocasião em que chegamos à Unidade, fomos orientados pela Diretora a cancelar a atividade, pois acabara de acontecer uma confusão envolvendo agressão ao J, que reagira depois de tantos maus-tratos por parte dos outros. Depois disso não o vimos mais. Ele cumpriu o restante da medida em outro local.

Ficamos com a sensação de que podíamos ter feito mais a respeito. Não deixamos de chamar a atenção dos demais e pedir que nos respeitássemos, mas após a atividade os insultos como “crackudo” continuavam. Sentimos também que todo o nosso trabalho de estreitamento

de vínculos e fortalecimento do diálogo haviam sido interrompidos pelo acontecimento. Alguns jovens evadiram-se, passaram por nós sem nos cumprimentar e visivelmente raivosos. Esse fato ocorreu alguns dias depois de um encontro muito exitoso, em que a participação de todos havia sido muito positiva. “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (Paulo Freire).

T.

O T. nos deu uma aula sobre grafite, sua história e também sobre pixo. Usou o quadro, e quando percebemos já estava no ápice de sua explicação e compartilhamento de saberes. Ele também se inscreveu e concluiu o curso profissionalizante no “Bora vencer”, e sempre discutia e participava ativamente dos encontros. Em determinado momento, evadiu-se e não ingressou mais na Unidade.

M.

Recordo-me do primeiro encontro de que participou: acuado, no canto, aprisionado em seu próprio mundo. De cara fechada, mal respondia a nossas perguntas e queria mostrar de verdade que estava ali em nossa presença por obrigação.

Esse seu escudo fez com que nos aproximássemos muito dele, buscando uma interação que foi exitosa. De alguém que mal queria dizer o nome, transformou-se em um dos adolescentes com quem eu mais conversava individualmente e por meio de quem eu sabia o que havia acontecido nos intervalos de dias em que não estávamos lá.

Sempre com a voz arrastada, ele admitia estar envolvido em algumas confusões ao descumprir as regras da Casa. As poucas perguntas que eu fazia davam lugar a suas respostas prolongadas e detalhadas sobre as situações. Ele próprio admitiu ter sido um dos agressores do J. na confusão já citada. Justificou:

– Ele queria vir pra cima da gente, quis se crescer. Aí a gente não deixou.

Expliquei:

– Vocês pegaram tanto no pé dele que ele resolveu reagir e cansou da situação. Você não faria o mesmo?

Foi justamente a resposta de M. justificando que “ele queria ser o diferente”, que nos levou a planejar uma aula com esse tema.

A última notícia que recebemos do M. é que ele estava de “castigo” por alguns dias no Centro de Internação.

G.

De voz baixa, sorriso tímido e olhar de quem está refletindo sobre tudo, G. parece jogar o jogo para valer quando está na roda. Empenha-se, participa, interage com os demais e pergunta sobre temas que anunciamos que abordaríamos— por exemplo, o xadrez.

Em certa atividade, ele compartilhou que seu sonho é tornar-se professor de Educação Física; então passamos a identificá-lo amistosamente como “G. o professor”. Conversamos um pouco sobre sua vida escolar; caso ele não conseguisse um comprovante de que havia faltado às aulas na ocasião em que ficou no Centro de Internação, seria reprovado. A pedagoga responsável não fazia ideia da situação, e ele também não a havia informado. Comuniquei a situação à Unidade, mas não sei até que ponto foi resolvida.

OS SUJEITOS

Pudemos perceber que não se trata de pequenos monstros delinquentes esperando o próximo em que possam praticar algum ato hediondo. É certo também que não há ali pequenos anjos inocentes. Estamos tratando aqui de jovens e adolescentes que praticaram infração e estão cumprindo as medidas que lhes foram estabelecidas pelo Judiciário. Sujeitos que se encontram num período crucial de suas vidas: ou continuam o caminho ou mudam de rota. E é aí que entramos, encarando-os nessa estrada como mediadores de suas próprias reflexões acerca de seus sonhos, suas vidas, suas possibilidades, suas potencialidades etc. “Eu vou trilhar outro caminho longe de polícia, de sangue e, do barulho de tiro” (Facção Central).

ENCONTROS

No primeiro Encontro de que participei tínhamos o intuito de descobrir um pouco mais sobre a relação dos jovens com a escola, o que diz respeito a suas trajetórias escolares, como veem esse espaço, como foram suas relações com os professores etc.

Tivemos relatos de algumas experiências positivas, mas a maioria delas é negativa. Situações como a relatada por um deles demonstram um pouco a que condição são expostos no dia a dia:

O celular da professora havia sumido, chamaram um policial para a sala de aula, que revistou apenas a minha mochila, porque a professora pediu. Não acharam nada, eu não tinha pegado celular nenhum. Depois ela veio me pedir desculpas com vergonha pelo que tinha feito.

Como disse nossa orientadora Nirce em certa ocasião: “as escolas os excluem, não os querem”. Escolas coordenadas por educadores que veem esses sujeitos com a imagem estigmatizada pintada pelo jornalismo policial sensacionalista de que o bandido bom é o

bandido morto. A violência simbólica praticada contra esses adolescentes somada ao preconceito, à discriminação e à falta de conexão entre a realidade em que estão inseridos e o ensino empurram-nos para as dependências externas. Vimos três desses jovens uniformizados nas proximidades da escola, fazendo uso de entorpecentes, no horário de aula.

Apesar disso existe uma introjeção da culpa por parte deles mesmos sobre esse desinteresse em relação à escola, em falas que apareceram mais de uma vez: “meus professores sempre foram de boa, tranquilos. Eu que não queria nada mesmo”.

Portanto, há uma preocupação de nossa parte de não transformar esse momento de nossos encontros num espaço que lembre diretamente esse espaço escolar de que a maioria deles parece ter repulsa. Devem-se trazer elementos da escolarização nesse processo de ensino-aprendizagem de maneira muito sutil.

Usando como ponto de apoio uma letra de rap construída por jovens da Unidade em 2013, após a leitura coletiva, discutimos um pouco sobre seu conteúdo, a motivação de quem escreveu e a receptividade de quem a leu.

Levamos dicionários e listamos algumas palavras da letra, para que pudéssemos manuseá-los, apresentando sua funcionalidade e o modo de identificação das palavras. Alguns se empolgaram e procuravam mais palavras do que o orientado; outros nem quiseram se aproximar do dicionário. Abordamos a questão das gírias, linguagens regionais, norma padrão e norma culta, linguagem denotativa e conotativa.

Notamos alguns aspectos como o medo/receio de participar de uma atividade relacionada com a ideia de escolarização. Surpreendeu-nos a descoberta de que várias palavras que considerávamos gírias, que estavam presentes na letra, na verdade não eram, e encontramos seu significado no dicionário semelhante ao significado que os jovens davam a elas. Como, por exemplo: trabuco. Tivemos um comentário relativamente longo sobre o significado da palavra revolução, que também aparecia na letra e despertou interesse.

Ao final da letra constava um depoimento de alguns “internos” que em 2013 registraram um pouco de suas histórias. Usamos também para trabalhar a representação pela escrita ou desenho por parte dos novos jovens ali. Deveriam representar o passado, o presente e o futuro. Na maioria dos casos sobre o futuro, tinham expectativas de estudarem e conseguirem emprego, entre outras iniciativas positivas.

Em outros encontros continuamos trabalhando a letra, impulsionando atividades de leitura e escrita em que eles puderam refletir sobre suas trajetórias e sobre o que gostariam de fazer depois que cumprissem a medida.

Também iniciamos a construção coletiva de um novo rap em que cada um registrou uma estrofe. Antes disso, abordamos as diferenças entre a estrutura de poema, crônica e música. Conseguimos trabalhar também o exercício de rimas, formação de frases, exercício de construção coletiva de versos rimados etc.

Usando a música e o rap como pretexto, trabalhamos a partir de vários aspectos sob vários Encontros, objetivando dialogar um pouco com a realidade em que esses jovens estão inseridos, tanto pelo caráter que tem a letra e mensagem do estilo musical quanto pela relação de afinidade que possuem com o rap.

Usamos três filmes em ocasiões diferentes para pretexto de discussões. Um deles foi o filme “O Vencedor”, em que levantamos as seguintes questões: qual a importância das relações sociais (amigos, família, relações trabalhistas etc.) na constituição de nossas individualidades? Quem pode cumprir, na minha vida, o papel de “base de apoio” nos momentos de dificuldade (ex.: no filme, o papel da namorada do Micky)? O narcisismo pode me levar a cometer erros (vide o papel de Dick)? Como eu lido com o fracasso em minha vida? Até que ponto as drogas podem inviabilizar o convívio social? A ganância e o fetichismo podem fazer com que eu cometa atos impensados (ex.: os papéis da mãe e do irmão do Micky...)? Várias reflexões importantes foram feitas, e a ideia de que o erro pode ser encarado como aprendizado para enfrentar os desafios que a vida nos apresenta ficou marcada.

Discutimos a respeito do filme “Na quebrada”, tendo como referência perguntas que aparecem em uma cena do próprio filme: “De onde sou? Quem sou? Qual é meu sonho? Qual a minha treta?”. Um fato que é importante registrar foi que ao tempo que alguns disseram ser as melhores cenas do filme as em que acontece algum tipo de violência como atropelamento, homicídio, enquanto riam...eles ficaram visivelmente incomodados na cena em que uma menina sofre maus-tratos em um orfanato. Balançavam a cabeça, coçavam os narizes, olhavam paralisados a cena. Um deles comentou: “Se fosse minha filha, eu até mataria alguém que fizesse uma maldade dessas”.

Fizemos várias dinâmicas que intercalavam os Encontros com o intuito de trabalhar a autoconfiança, estreitar a relação entre nós, exercitar o trabalho coletivo, acompanhados de discussões. Bem como a prática do xadrez, trabalhando através do exercício as ações do jogo

e refletindo sobre a própria história de vida deles dentro do jogo da vida e quais movimentos e ações realizam quando pressionados.

No dia 18/5 discutimos sobre o tema “diferenças”, logo depois de uma confusão que resultou em agressão contra um dos adolescentes da Casa. Usamos como instrumento o curta TRIBUS, produzido pelo Projeto Proeja Transiarte da UnB. O objetivo era refletir sobre o que teria causado tal conflito na Unidade.

A partir da ideia de diferenças de estilos musicais e culturais, fomos aprofundando cada vez mais essa noção de diferenças e o respeito em relação a elas. Admitiu-se que essas diferenças realmente existem e, quando não respeitadas, tornam-se preconceitos. Então conseguimos fazer com que cada um externalizasse os preconceitos, que encaramos nesse caso como desrespeito às diferenças.

Surgiram alguns relatos de discriminações na escola, família, igreja etc. Alguns deles devem ser destacados, como, por exemplo, o fato de o motorista se recusar a parar nas paradas de ônibus para que possam utilizar o transporte público em determinados horários ou quando seguranças os seguem nos shoppings.

É curioso perceber que anteriormente haviam dito que a liberdade (um termo que apareceu muito na discussão) era exercida quando não estavam ali na Unidade; segundo eles, ali estavam privados dela. A partir desses relatos pode-se perceber que o racismo estrutural e o estigma que circundam esses jovens e essas histórias talvez nos impeçam de afirmar que possuíam “lá fora” algum tipo de liberdade.

Conseguimos trabalhar tranquilamente temas como homofobia, racismo e machismo. “Não tenho preconceito contra o gay, desde que ele não venha para o meu lado”. “Deus criou o homem e a mulher, acho errada essa história de homem com homem”. A partir de falas como essas, fomos levantando alguns questionamentos que faziam refletir, inclusive sobre a diversidade religiosa.

E então chegamos ao acontecimento, o principal motivo que apontavam era que J. sofria discriminação por ser usuário de crack, “droga de mendigo, fim de carreira”. No fim, reconheceram que poderiam ter agido de forma diferente e que também já foram excluídos de grupos e amigos. Que não há religião, orientação sexual ou raça superior. E que a sua liberdade possuiria um limite: este seria a interferência na liberdade do outro.

Nas várias conversas a caminho da reunião de avaliação (na FE), levantamos a necessidade de trabalhar direitos/deveres ou regras de convivência da sociedade, porque vários desses jovens parecem não ter compreensão da importância desse aspecto.

Em reunião de avaliação no dia 20 de abril, a professora destacou a importância de nossas atividades terem mais caráter mais pedagógico.

A questão levantada foi importante. De fato, precisamos encontrar formas de fortalecer o processo educativo na Casa, levando em consideração o fato de que esses jovens estão em idade de escolarização distintas e que possuem recusa pela escola, que os recusou primeiro. Alguns deles possuem muita dificuldade em ler e escrever; já outros possuem um melhor desempenho.

A partir daí trabalhamos área e perímetro, numa ocasião em que propusemos o início da construção de um tabuleiro de xadrez, utilizando o giz na própria quadra de esporte. Produção textual com o objetivo de sistematizar a escrita das cartas, discutindo por meio de uma linha do tempo a evolução das maneiras de comunicação. Trabalhamos escritas de bilhetes e parágrafos, compartilhando entre nós, numa espécie de amigo oculto.

Trabalhamos em três Encontros construindo a linha do tempo e discutindo sobre fatos históricos. Debates a questão do pensar sobre o passado e refletimos sobre suas implicações no futuro. Cada jovem fez a sua própria linha do tempo.

Elaboramos uma árvore genealógica em alguns Encontros em que abordamos aspectos sobre o que os move, o que lhes dá sustentação, e sobre seus próprios sonhos. Apareceram alguns sonhos entre os educandos, como: adestrador de cães, professor, médico, fim da pobreza e fim das guerras.

CONTRIBUIÇÕES

Acredito que um elemento essencial para o processo educativo, sobretudo no caso da socioeducação, é transformar o espaço retrógrado e hierárquico escolar ou o de privação de liberdade em um espaço inovador e horizontal. Em todos os momentos tivemos muito mais a preocupação de praticar a escuta e estabelecer relação com a realidade concreta dos educandos.

Organizamos a divisão das tarefas, revezando entre nós a mediação dos Encontros. Alguns colegas de curso que não se pronunciavam muito coordenaram com muito sucesso algumas de nossas rodas de discussões. Os espaços para discussão de balanço e planejamento das atividades nas reuniões de quinta-feira na FE trouxeram importantes contribuições, bem

como as colaborações de parceiro do GENPEX, como Thiago⁶¹, que nos acompanhou quando pôde.

Desta vez, conseguimos estreitar relação com vários dos funcionários da Casa, como os agentes, que participaram [...] de nossas atividades. Iniciamos um contato com a pedagoga da Unidade, enviando o cronograma de atividades. Precisamos fortalecer esse vínculo para termos mais acesso às informações que dizem respeito à vida escolar de tais educandos.

Há ainda a necessidade de desenvolvermos iniciativas que possam estreitar relações com a comunidade, para que ações conjuntas possibilitem a quebra de estigmas presentes na sociedade e que esses jovens continuem inseridos e mantendo relações com esta.

Fico encantada com a narrativa do graduando (hoje, 2018, o graduado Ricardo). O fato de registrar os socioeducandos com quem trabalhamos na Unidade pelos nomes me chama a atenção. Vê-se o cuidado pedagógico que ele tem pela convivência com os adolescentes e jovens da casa. E o quanto a experiências práxica, mostra que o pedagogo se importa com a vida dos socioeducandos demonstrando consideração e respeito por estes.

A dimensão humana que o graduando apresenta na sua elaboração individual e coletiva, apresentando os vários textos existenciais dos educandos, me enche a alma de alegria e, sobretudo, da certeza de que estamos no caminho certo. Ricardo tem razão quando afirma que a escola formal gerou nos adolescentes e jovens um preconceito. Eu afirmo: pedagogas(os) formadas (os)/constituídas (os) na práxis político-pedagógica socioeducativo com conhecimento de causa vão saber desfazer isso e construir com estes socioeducandos uma escola transformadora de realidades.

A práxis mostra a Ricardo que a (o) pedagoga(o) deve apresentar a escolarização em outra dimensão a estes socioeducandos, para que possam vencer o preconceito que a escola formal gerou neles. Os relatos acima apresentados confirmam a formação/constituição em processo acontecendo com as graduandas e graduandos em atividade práxica na Unidade de Semiliberdade.

Refletir sobre a ação práxica político-pedagógica socioeducativa exercida é um momento fundamental, e ele se dá na aula-encontro na FE/UnB.

⁶¹ Thiago Nunes – mestre em Educação Física – UnB membro do Genpex.

3.2.7. Aula-encontro na FE/UnB: reflexão/avaliação da Ação

A aula-encontro inicia-se às 19 horas na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, em uma sala que, historicamente, é chamada de sala do GENPEX. Começamos por nos abraçar. Cada graduanda(o) tem o seu momento de fala. Muitas vezes, uma fala completa a outra. Este coletivo não é um mero observador neste processo constitutivo. A (o) graduanda(o) é um ativo sujeito de/em transformação. Este é também um momento importante na formação/constituição destas (es) pedagogas (os), quando se desenvolve reciprocamente o ato humano da escuta do outro.

Nesta aula são organizadas e construídas as atividades. O que eu chamo de “plano de trabalho”, que também é interventivo. O diagnóstico não é objeto desta. Minha pesquisa trabalha com o objetivo da transformação da realidade. Assim, vou desenvolvendo com o grupo de graduandas(os) este processo de construção metodológica, tentando não me esquecer dos vários detalhes exigidos à aplicabilidade das diversas atividades. É da práxis político-pedagógica socioeducativa na Unidade o meu ponto norteador.

Vigotski assinala que os planos de trabalho merecem especial atenção, pois “padecem de defeitos: **percebe-se neles a falta de análise** [...] e de uma correta orientação da metodologia” (VIGOTSKI, 2004, p. 397, grifo meu). A análise e a construção metodológica têm sido temas de debates entre graduandas (os) e professoras (es) da FE que coordenam o projeto da Semiliberdade. Confesso que construir uma metodologia não é um caminho fácil, porém norteio-me pela práxis, que não esconde a realidade concreta e aponta o caminho.

Enquanto um(a) graduando (a) fala, o grupo escuta. Cada um(a) com as suas subjetividades e visão de mundo elabora e reelabora o que ouve. Depois disso, a fala está aberta à problematização da situação-problema-desafio que se apresentar. A discussão vai até o conjunto de graduandas(os) com o (a) professor(a) coordenador (a) da aula, visando chegar a uma síntese final, para uma resultante que avance e supere a questão.

Na segunda parte deste encontro, coloca-se a demanda, já discutida com os adolescentes e jovens na Unidade para a atividade da semana seguinte. E assim se organiza o plano de trabalho pedagógico da Unidade de Semiliberdade para a próxima atividade.

Mas onde se realiza esta pesquisa?

3.3. O LÓCUS DA PESQUISA: A UNIDADE DE SEMILIBERDADE NO DF

O lócus da pesquisa é uma Unidade de Semiliberdade no DF⁶².

Cheguei à Unidade em 2008, como coração pulsando para fazer o bem. A primeira coisa a providenciar foi buscar doações para decorar o ambiente de forma que os adolescentes ficassem mais bem acomodados.

E assim foi: sofás confortáveis, cortinas nas salas de TV e quartos. Colchas de camas decoradas. Tudo bem bonito. E todos nós: adolescentes, gestores, graduandas(os), ficamos felizes. Nesses momentos de “arrumação da Casa” aproveitamos para fazer amizade com todos e ganhar a confiança dos adolescentes e jovens que passaram e passam pela Casa. Mas houve uma mudança de gestão. Passou de feminina a masculina. Houve uma mudança de ambiente e no modo de funcionamento da Unidade.

Esta Unidade só atende ao público de sexo masculino, entre 18 a 21 anos incompletos de idade, em cumprimento de medidas socioeducativas no regime de semiliberdade. A Casa tem quartos confortáveis, com camas tipo beliche para duas pessoas, e colchões relativamente novos que abrigam aproximadamente de seis a oito adolescentes e jovens por quarto. É um espaço bem arejado e agradável.

Há uma sala para o trabalho administrativo e outra para a gerência geral da Unidade. Há também uma área de esportes com quadra politotal que atende a mais de uma modalidade de esportes. Costumo me reunir neste espaço nas nossas atividades pedagógicas.

Segundo informações de gestores da Unidade de Semiliberdade, o espaço físico utilizado é um dos dois únicos prédios próprios do Governo do Distrito Federal destinados a este fim. O Projeto Político-Pedagógico – PPP sustenta que esta Unidade a que me refiro funciona em prédio próprio:

[...] bases próprias do Governo do Distrito Federal. São as unidades com maior estrutura física, porém, não atendem à proposta arquitetônica de uma residência, nos moldes estabelecidos pelo SINASE⁶³ para o funcionamento de uma unidade de semiliberdade. (PROJETOPOLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO DISTRITO FEDERAL – SEMILIBERDADE, 2013, p. 45, grifo meu).

⁶²Volto a esclarecer que ao me referir à Unidade de Semiliberdade utilizo-me das seguintes expressões, consideradas sinônimas neste trabalho: Casa de Semiliberdade, Unidade de Semiliberdade, Unidade, Semi, Semiliberdade, ou simplesmente Casa, como a chamam as (os) graduandas (os).

⁶³ SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

O Projeto Político-Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal – Semiliberdade foi lançado ao público em 2013 e, segundo o texto introdutório 2013 (p.17), sem autor especificado, **“apresenta-se como uma proposta inovadora de reflexão e construção de medida de semiliberdade no Distrito Federal”**.

3.3.1. Unidade de Semiliberdade e a Faculdade de Educação

A Unidade de Semiliberdade do DF organiza o seu plano de trabalho coletiva e democraticamente, sendo todos concursados da Secretaria de Estado da Criança e do Adolescente do DF. Trabalham nesta Unidade: 30 agentes socioeducativos⁶⁴, 1 Pedagogo, 1 Assistente Social, 1 Psicólogo, 1 Educador Social, 2 Técnicos Administrativos, sob a orientação de uma coordenadora-chefe, e uma assessora – ambas concursadas.

Sobre o meu convívio na Unidade, posso afirmar que o ambiente de trabalho é cordial e generoso. Embora não haja ainda um aporte jurídico oficial a esta Unidade de Semiliberdade e à Faculdade de Educação, o trabalho envolvendo as graduandas e graduandos é bem reconhecido pela Unidade como um todo.

Desde o início do trabalho, em 2008, na Unidade, que há uma proposta de convênio sendo estudada entre as instituições Faculdade de Educação e Secretaria da Criança e do Adolescente, ou apenas “Casa”.

Como isso envolve também a esfera político-partidária no DF, as idas, vindas e reuniões são muitas. Porém, nenhum fato concreto ainda se dá nesse aspecto. O nosso trabalho tem sido contínuo. É considerado pela Secretaria da Criança e dos Adolescentes e pelos gestores da unidade de semiliberdade como um trabalho necessário e com resultados positivos.

No ano de 2010, iniciamos a escrita de um projeto legitimado na construção coletiva, em que todos os sujeitos do processo Unidade de Semiliberdade/FE/UnB, incluindo os adolescentes e jovens que cumpriam sua medida na semiliberdade na época, se fizeram presentes. Por meio de uma votação, os adolescentes e jovens decidiram que, entre todos os nomes que eles sugeriram para dar título ao projeto, o vencedor foi **“As realidades das quebradas do DF”**.

Nos princípios, fundamentos e conceitos norteadores e inspiradores, o projeto **“As realidades das quebradas do DF”** contempla aspectos específicos, como afirma a seguir: **“[...] o desenvolvimento do espírito investigativo, amoroso e coletivo, capaz de envolver todos**

⁶⁴ Nova nomenclatura para os antigos Atendentes de Reintegração do Sistema Socioeducativo – ATRS.

os atores nos processos de convivência, defendendo o respeito à vida em todas as suas dimensões e incorporando a afetividade e a sensibilidade como elementos de formação humana [...]". E ainda: **"O projeto traz como fundamento aspectos da perspectiva histórico-cultural que considera a constituição do sujeito como parte intrínseca do desenvolvimento humano, pois o sujeito se constitui por meio da cultura, que vem incorporada às aprendizagens vivenciadas por este sujeito, no meio que ele está inserido"**. O objetivo Geral do Projeto é: Possibilitar o desenvolvimento humano entre e com os adolescentes e jovens, na perspectiva de uma educação integral (holístico-transformadora). E os objetivos específicos são:

Instigar a necessidade de trabalhar o coletivo, envolvendo todos os sujeitos ativos no processo (Unidade de Semiliberdade, GENPEX/UnB, comunidade etc.), na construção do aprendizado integral do sujeito; levantar e analisar as significações que os socioeducandos fazem sobre suas vidas; produzir conhecimento a partir das significações existenciais dos socioeducandos sob a forma de textos coletivos; identificar e encaminhar dialogicamente a superação das dificuldades da aprendizagem e desenvolvimento humano dos socioeducandos em nível das diversas linguagens (ex.: língua materna e linguagem matemática), considerando o currículo do ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos; resgatar e sistematizar o conhecimento e a cultura historicamente acumulados pelos socioeducandos como fator de melhoria de sua comunidade, de modo a favorecer o exercício da cidadania; trabalhar a valorização humana a partir da elevação da autoestima, do autoconhecimento, da ressignificação individual e coletiva com os sujeitos participantes do projeto (TEXTO COLETIVO, 2010, s/p).

Esse projeto contempla a proposta de trabalho prático pedagógico da FE para com a Unidade de Semiliberdade e, sobretudo, orienta, a cada semestre, a atuação em ação prática pedagógica socioeducativa.

Estou tentando, e este é um dos meus compromissos após esta tese, a celebração de um convênio entre a Secretaria da Criança e do Adolescente/Unidade de Semiliberdade e a Faculdade de Educação, que venha proporcionar um aporte jurídico-administrativo ao trabalho realizado em conjunto com a Unidade de Semiliberdade do DF.

Apresento a seguir os cinco sujeitos da pesquisa.

3.3.2. Sujeito de pesquisa: caracterização, qualificação e o Acordo de Interesses entre a Pesquisadora e os Sujeitos de Pesquisa

Neste estudo-ação⁶⁵, denomino de “Acordo de Interesses” entre Pesquisadora e Sujeitos de Pesquisa o que convencionalmente se apresenta nas pesquisas e estudos como “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” (TCLE). Este Acordo de Interesses entre a Pesquisadora e os Sujeitos de Pesquisa é um dos aspectos e decorrências do Método e dos Procedimentos Metodológicos adotados nesta pesquisa qualitativa, e de sua ancoragem e fundamento na pesquisa-ação de base marxista.

Ele revela e estabelece a cumplicidade, o estar de acordo e a finalidade mútua entre a pesquisadora e os demais sujeitos da pesquisa, quanto aos objetivos geral e específicos da produção de um conhecimento e sua contribuição para uma conquista da hegemonia do trabalho sobre o capital.

Pela sua relevância e natureza no objeto de estudo, ocupa a narrativa central do corpo da pesquisa, não sendo, portanto, só um anexo do texto da tese. É ainda, um dos identificadores que atestam a ética, a originalidade, a característica e a replicabilidade da natureza da minha pesquisa.

Por fim, o “Acordo de Interesses” (TCLE) respeita o ritmo de desenvolvimento histórico cultural, a especificidade e a subjetividade de cada sujeito da pesquisa, e sua escolha consciente de participar da pesquisa como coautor (a) da tese e parte essencial de uma práxis político-pedagógica transformadora. Este acordo foi explicado, lido, aceito e assinado por cada participante.

MODELO

ACORDO DE INTERESSES: PACTO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTRE PESQUISADORA E SUJEITOS DE PESQUISA.

TESE DE DOUTORADO

Acordo de interesses pactuado entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa para consentimento livre e esclarecido de ambas as partes, da utilização de informações coletadas durante no processo da pesquisa, análise, divulgação de resultados, citação em artigos, livros, e o que se fizer necessário à propagação da produção do conhecimento adquirido na mesma.

⁶⁵ Pesquisa-ação de base marxista.

CORDO DE INTERESSES: PACTO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTRE PESQUISADORA E SUJEITOS DE PESQUISA.

Eu, _____, abaixo qualificada (o), DECLARO, para fins de contribuição em pesquisa da educação, na condição de sujeito participativo, que estou devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre o título:

“UMA CONTRIBUIÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ATUAÇÃO PRÁTICA DE GRADUANDAS (OS) DE PEDAGOGIA EM UMA UNIDADE DE SEMILIBERDADE DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO DF.

Professora-Pesquisadora Ms: Nirce Barbosa Castro Ferreira. Tese orientada pelo Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGGE da Universidade de Brasília.

A pesquisa considera os seguintes aspectos:1.Historicidade, objetivos e procedimentos que foram utilizados na pesquisa; 2.Garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia e os instrumentos utilizados;3.Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;4.Garantia de sigilo quanto aos dados pessoais confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade;

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora: Nirce Barbosa Castro Ferreira, e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntaria e livremente em participar desta pesquisa.

Brasília, 09 de novembro de 2017.

Assinatura: _____

Qualificação do Declarante Acordo de interesses para o Consentimento Livre e Esclarecido

Sujeito Objeto da Pesquisa:		
Nome Completo:		
RG:	Data de nascimento:	Sexo:
Endereço com CEP:		
Telefones:		

Data e Assinatura do Declarante

A seguir vou à, identificação e qualificação dos sujeitos e conforme o Acordo de Interesses pactuado ente eu, e os sujeitos desta pesquisa, as informações de identificação pessoal confidenciais envolvidas na pesquisa, tem a sua privacidade sigilosamente resguardadas, por esta pesquisadora.

A escolha de cada um dos sujeitos de pesquisa não é aleatória. São protagonistas do/com o objeto pesquisado. Neste caso, todos são pedagogas, formadas ou em formação/constituição na Faculdade de Educação/UnB, Sistema Socioeducativo e na Rede Pública de Ensino do DF. Têm, portanto, uma direta ligação com o objeto de pesquisa. São sujeitos que se constituem com/na práxis político-pedagógica socioeducativa.

A escolha dos sujeitos demanda uma disposição por parte deles, e uma estreita relação de compromisso com a educação/socioeducação desde 2008.

3.3.2 Identificação dos sujeitos de pesquisa

Ester S. M. Graduada pela Faculdade de Educação– FE na Universidade de Brasília– UnB, em Pedagogia, no ano de 2015. Participa por dois anos do projeto na Unidade. Nascida em Brasília, reside no Distrito Federal. Concursada na Secretaria de Estado da Educação do DF (2016), trabalha na rede pública de ensino com as séries iniciais (1ª a 5ª) do Ensino Fundamental.

Kelly S. S. Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (2000). Concursada pela Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. (2001). É lotada na Unidade Semiliberdade - DF. Nascida em Brasília, reside no DF.

Miriam S. S. Graduanda em Pedagogia em formação/constituição na FE/UnB, participa no projeto por um semestre e meio. Nascida no Estado da Bahia. Reside no DF.

Kassiane R. Graduada pela FE/UnB em Pedagogia (2012). Participante do projeto. É concursada pela Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. Atua no Sistema Socioeducativo – Semiliberdade (2014). Reside no DF.

Maira P. A. B. Graduada pela FE/UnB em Pedagogia (2017). Mestranda em Educação (2018) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. Nascida em Brasília, reside no DF.

Apresento a seguir minhas análises e as descobertas que faço ao analisar as significações nas falas e narrativas das graduandas e graduandos da práxis política- pedagógica, objeto desta tese.

IV. RESULTADOS ALCANÇADOS

4.1 Análises das falas dos sujeitos da pesquisa

Este capítulo trata da condução praxica que vou dando para fazer a análise da significação das falas e narrativas das (os) graduandas (os) da Faculdade de Educação, do curso de Pedagogia, e que se dispõem livre e gratuitamente a ser os sujeitos desta pesquisa e, como tais, produtores de conhecimento neste trabalho.

Mas não são só eles os sujeitos da pesquisa. Junto-me a eles aqui também como pesquisadora, e assim passo à análise das informações dos dados coletados que fazem o *corpus* único neste trabalho.

Escuto os sujeitos de pesquisa⁶⁶ que se dispuseram a estar comigo nesta pesquisa: Ester, Kelly, Miriam, Kassiane e Maira. Procuo fazer dessa escuta uma escuta dialógica elaborante.

É preciso ter atenção a cada detalhe, gesto, suspiro e olhar. Estou atenta. Quero sentir e viver, mais uma vez, a nossa relação de proximidade humana, a fim de que eu “possa elucidar, mais que palavras, os sentidos da vida vivida e em vivência” (REIS, 2011, p. 150), e assim analisar as possíveis significações dadas por esses sujeitos a essa práxis na Unidade de Semiliberdade.

É momento de retroceder ao passado e reviver/viver o presente, o que possibilita um desenvolvimento humano de todos.

Aqui considerarei essencialmente a fala transcrita da gravação eletrônica, e analisada na íntegra, sendo essa uma das estratégias dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Nessa fala, busco compreender as significações atribuídas pelos sujeitos.

Vigotski, na sua obra *Teoria e Método* (2004, p. 181), observa que “**Para nós é (agora) o momento do sentido** [...]”. O significado não é igual ao pensamento expresso em palavras”. Tentar capturar através das significações o processo de transformação e constituição de sujeitos é o que me proponho a fazer.

Por ser um texto recheado de falas, estas representam o objeto de análise fundamental para esta pesquisa. Uma mistura de sentidos diversos, temas e vozes acha-se ancorada em práxis diferenciadas, entre as quais me inscrevo. Procuo um símbolo para representar as falas dos

⁶⁶ Os sujeitos de pesquisa estão identificados e qualificados nesta tese.

meus sujeitos de pesquisa e não me esqueço da dádiva que me concedem ao estar comigo nesse caminhar.

As falas e fragmentos de falas são um dos fundamentos de maior valor desta pesquisa. A minha caminhada no sentido de captar indícios dessa possível constituição dos sujeitos graduandas (os) de Pedagogia seguem as pegadas das várias vozes que falam, e seus vários sentidos. Pois, conforme afirma Bakhtin (2003, p. 383): “Não pode haver um sentido único (um)”. Só há sentido quando dois sentidos se contatam. Não é o meu sentido, mas o sentido coletivo das falas que aqui são analisadas.

Recorro, por vezes, às minhas memórias, anotações e outras estratégias construídas em todo o caminho percorrido, para analisar quais as significações dadas por graduandas (os) durante o seu processo formativo como pedagogas (os), constituindo-se uns com os outros—adolescentes e demais sujeitos que fazem parte das suas relações sociais.

Convido ao diálogo e à minha escuta os sujeitos da pesquisa deste trabalho com suas experiências nesta práxis socioeducativa.

Parafraseio Reis (2000) ao afirmar que, aqui, eu não analiso graduandas, (os), adolescentes ou jovens em cumprimentos de medidas socioeducativas, gestores ou procedimentos institucionais, e coisas assim. Eu analiso as possíveis significações existentes nos sujeitos de pesquisa em formação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UnB.

É possível, que em algum momento, sujeitos outros, de outras instituições, também possam estar passando por aqui e contribuindo com a pesquisa, por estarem inseridos no processo, e comigo estiveram presentes na ação socioeducativa⁶⁷ na Unidade de Semiliberdade no DF. Agradeço aos sujeitos de pesquisa que se dispuseram a contribuir com este estudo, que sem eles não seria possível.

Minha análise aponta prováveis indícios que revelam possíveis transformações nos sujeitos desta pesquisa. Trago um exemplo disto ao resgatar a fala de Ester dos Santos, sujeito da pesquisa que diz: “A experiência na socioeducação trouxe a importância da escuta atenta, de trabalhar com arte, música, dança, de partir do conhecimento e visão que o estudante tem sobre determinado tema”.

⁶⁷ Relembro ao leitor que posso estar utilizando termos sinônimos, algumas vezes, como agora: Ação Educativa ou Práxis, Ação Pedagógica Socioeducativa, Práxis Político-Pedagógica, entre outros, no intuito de dar certa leveza ao texto.

Os indícios que vão legitimando as análises de uma possível constituição de sujeitos em formação aparecem nas falas das graduandas (os) ao longo do diálogo entre sujeitos. “A análise, interpretação e compreensão que faço de suas falas e narrativas em sentido histórico podem revelar/desvelar um possível movimento prático microscópico de ocorrência de uma constituição múltipla desses sujeitos” (REIS, 2011, p.146).

As análises são construídas orientadas pelos pressupostos do materialismo dialético-histórico de base marxista. Desse modo, posso afirmar que, ao produzir a minha ideia, o faço de forma dialética neste trabalho. Mas, ao expressá-la, muitas vezes, posso fazê-lo de maneira formal, porém esse aparente paradoxo não o é, na realidade. Isto se dá pelo fato de eu, ao tentar conhecer o mundo e explicá-lo, sendo eu mesma um produto deste mundo e obedecendo ao curso do movimento dialético-histórico, represento apenas um detalhe no conjunto das transformações evolutivas da realidade. Conforme assevera Vieira Pinto, “**a geração da razão humana obedece a um curso dialético**, pois representa apenas um detalhe no conjunto das transformações e criações ocorridas na evolução da realidade”.

O método materialista faz uma abordagem da realidade e a reconhece como processo histórico, apresentando traços particulares de dinamismo, provisoriedade e transformação.

Vou me amparando em mais um pressuposto de origem marxista, não menos importante na construção das análises: o de que “**todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer a história**” (MARX, 2007, p.21).

Assim sendo, a base histórica do desenvolvimento humano está preservada na história de cada graduanda (o), de cada sujeito de pesquisa e da minha própria história, o que permite o avanço e a superação da espécie humana ante os muitos desafios encontrados na ação pela sobrevivência e existência. Desenvolvo nesta tese um caminho que considera o desenvolvimento histórico da humanidade segundo Vigotski: “**isso me coloca a possibilidade de uma metodologia sobre uma base histórica**” (VIGOTSKI, 2004, p. 219).

As ciências exatas têm no seu objeto de estudo algo mudo que necessita da contemplação do pesquisador para ser analisado. Não se dá assim nas ciências humanas. Nesta tese, busco estudar/compreender o homem como um ser histórico-social, um ser falante e expressivo. Este fato me aponta a impossibilidade de apenas contemplar o meu objeto de estudo e descrevê-lo.

Compreendo que estou diante de um objeto que tem voz e vez, que fala comigo e eu falo com ele. Ele tem a ver com a minha historicidade, e eu com a história dele. Ele se relaciona comigo

e eu me relaciono com ele. A nossa relação tem uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à minha pesquisa, em relação à pesquisa das ciências exatas.

Aqui, pesquisadora e pesquisado são seres humanos, sujeitos em “inteira-ação”, sendo para mim impossível explicar o meu “objeto”. Não consigo explicá-lo, e sim compreendê-lo. É isto que faço ao analisar as falas dos sujeitos nesta pesquisa: compreender a significação da fala de cada sujeito nesta tese.

Desse modo, vou reconstituindo o processo dialético dos meus afazeres na Unidade de Semiliberdade com os graduandos (as) durante esses anos. Ao ouvir falas do que vivemos, tenho uma visão ampliada do real significado desse trabalho para a minha constituição como ser humano e professora/pesquisadora.

Chego nesse momento à escuta das falas e fragmentos e às análises das falas dos sujeitos desta pesquisa. Vou ouvindo os graduandos, os autores práticos que têm se mostrado ao longo deste trabalho e que fundamentam o resultado da pesquisa.

A formação/constituição de pedagogas e pedagogos é o objeto desta pesquisa. As análises são elaboradas considerando as falas e fragmentos de falas dos sujeitos de pesquisa. A conversa vai desvelando a constituição histórica dos sujeitos no curso de Pedagogia, com a práxis vivenciada da Faculdade de Educação e da Unidade de Semiliberdade.

As falas analisadas são dos sujeitos da pesquisa: Ester, Kelly, Miriam, Kassiane e Maira, que têm em comum a escolha da Pedagogia como campo de atuação profissional. Em comum, temos nós todos um ponto central que nos une: a práxis transformadora político-pedagógica socioeducativa, na Unidade de Semiliberdade, que nos constitui e transforma em processo.

4.1.1 As significações das graduandas (os)

Pergunto a Ester: Porque você escolheu a Pedagogia?

Ester responde: *Foi bem complicado. Naquele momento estão borbulhando várias ideias. Várias possibilidades. Pedagogia, eu nem sabia se era mesmo isso. Então eu fui procurar nos referenciais, e eu tinha a minha tia. Ela é professora. Eu gosto muito dessa tia. Quando eu era criança ela sempre cuidou da gente quando meus pais iam trabalhar. Eu sempre admirava ela desde criança, então falei: pedagogia parece que é uma área bem interessante. Minha tia tá bem de vida, não tá passando fome.*

Eu queria mais o Serviço Social. Eu falei: ah, Deus é soberano e vai ser o que Ele quer que seja. Eu coloquei no PAS (Programa Avaliação Seriada) Serviço Social, e eu

coloquei Pedagogia no vestibular. Deus é soberano e vai ser o que Ele quer que seja. A minha amiga me ligou lá em casa: Ester, parabéns, você passou na UnB. Aí eu... eu nem ia olhar. Eu não sabia que tinha segunda chamada. Foi de segunda chamada, não foi de primeira. Eu olhei, aí quando eu vi o meu nome, eu disse: meu Deus do céu! Foi uma alegria pra casa toda. Minha mãe começou a ligar pros parentes no Piauí, meu pai também. Ela passou aquela alegria; eu fiquei até emocionada na época. Meu Deus do céu, consegui passar! Deus está me dizendo: “Esse é meu plano pra sua vida: fazer Pedagogia”. Fiquei muito empolgada com o curso e eu me surpreendi porque eu amei o curso de Pedagogia. E também a UnB em si. Porque a UnB alia tudo. A extensão, a teoria, que é muito importante, e a prática. Eu gostei muito porque abre aquele leque pra você. Você pode ir em outros cursos. Você pode fazer o que você quiser lá. É só você pegar firme no estudo mesmo. Eu quero isso, eu vou... eu quero aquilo, eu vou...Então a Universidade me proporcionou muito isso. Eu gostei demais.

O sujeito de pesquisa afirma que foi complicado. Parece-me que estava mesmo. Segundo Ester, *borbulhava* nas suas escolhas Serviço Social, História... Segundo ela, passa até em um vestibular para Direito na Universidade Católica de Brasília. **“Eu até fiz Direito, também. Fiz vestibular de direito na Católica também. Eu passei também”**.

Mas ao pensar na possibilidade de cursar Pedagogia, Ester busca as suas referências históricas. É o processo histórico de cada mulher e cada homem em continuidade, pois, como assinala Vigotski, (2004, p.405): “[...] **A história não começa em nós[...] ela continua.** É precisamente nisso que encontramos nosso direito histórico, o sinal do nosso papel histórico [...]” (grifo meu).

Ester passa no vestibular em Pedagogia. Invoca a sua fé em Deus, o Divino presente, por várias vezes na fala. Ester tem a questão religiosa como muito importante e isso me sinaliza o ensino prático/cristão do pai da Ester, pois é com ele que Ester conhece realidades inimagináveis para ela, ainda na sua adolescência.

Percebo, porém, que não é uma fé alienante, de maneira ilusória ou contemplativa, mas de maneira real concreta. É uma fé orientadora/criadora de quem crê na transformação de realidades vistas e vividas por Ester. Os pais de Ester ensinam a ela o caminho que deve trilhar. E não posso deixar de fundamentar essa fala da Ester com o trecho bíblico no livro de *Provérbios*, 22:6, que afirma: “ensina a criança no caminho em que deve andar, e, ainda quando for velho, não se desviará dele” (*Bíblia Sagrada*, 2008, p.891). Ester segue em processo com atitudes de um sujeito histórico desde a sua adolescência e, conforme afirma Kosik, (1976,

p.71), “**a cotidianidade e a História se interpenetram** [...] a História muda, a cotidianidade permanece constante. ela suporta a história e a nutre”. E o processo histórico de Ester vai nutrindo sua história humana.

Eu também, como Ester, tenho a minha vida pautada pela fé em Cristo.

Com o passar do tempo Ester vai gostando da vivência/experiência no curso de Pedagogia. Ester diz amar o curso de Pedagogia. E também a autonomia que a Universidade de Brasília/Faculdade de Educação oferece aos seus graduandos do Curso de Pedagogia. Isso se dá também pelo fato de a Faculdade de Educação ter um currículo aberto e diferenciado, como já está explicitado nesta tese⁶⁸.

Já cursando Pedagogia ela opta por fazer o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID bem no início do seu curso, e esclarece o porquê da sua escolha prática. Ester está em constante e importante *atividade humana*, uma atividade prática-crítica, conforme afirma (MARX, 2007, p.99): “atividade humana sensível, enquanto práxis de maneira não subjetiva”, mas de maneira objetiva e transformadora.

Continuo a nossa conversa.

Ester me relata: *Eu fiz o PIBID, também que foi nossa... muito bom... O PIBID que é nas escolas, que é o Programa de Iniciação à Docência, com bolsa. Foi no Varjão⁶⁹. Uma escola lá no Varjão que eu escolhi. Que é periferia, né? Lá perto do Lago Norte⁷⁰. E aí eu comecei a fazer o PIBID lá. Eu fiz, acho, um ano e meio. Eu gostei muito. Eu gostei bastante, porque aí eu tive contato mais, né? porque na Faculdade de Educação ainda tem aquilo: muita teoria, muito texto. Muito tudo aquilo né? Não que não seja importante, é igual aquilo que eu falo e que todos os teóricos falam, Paulo Freire e vários outros: “a teoria sem a prática não dá, e a prática também sem a teoria não dá. Estão juntas”. E no PIBID eu consegui aliar isso.*

O sujeito de pesquisa inicia o seu Curso de Pedagogia se orientando pela/na práxis. Esta atitude de Ester a reafirma como sujeito da sua práxis, que é subjetiva e objetiva, sendo também

⁶⁸ Ver ponto 3.5.11, referente às Diretrizes e ao Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UnB.

⁶⁹ O Varjão é uma Região Administrativa nos arredores do Distrito Federal. Criada em 1991 por decreto como Vila Varjão, a implantação da Região Administrativa XXIII só ocorreu em maio de 2003. Por muito tempo a cidade, localizada entre o Lago Norte e o Setor Habitacional Taquari, foi considerada violenta e alvo predileto de ocupações. Hoje, porém, o cenário é diferente.

⁷⁰ O Lago Norte é uma Região Administrativa e um dos bairros nobres da capital federal, com aproximadamente 20 mil habitantes de classe média alta. Surgiu como área residencial para a segunda geração de trabalhadores da capital, as pessoas que vieram de outros estados do país para trabalhar em órgãos da União. As principais atividades econômicas atualmente são o comércio e a prestação de serviços.

transformadora. Vásquez (1977, p. 242) observa: “**O sujeito, por um lado, não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela**; é prático na medida em que se objetiva, e seus produtos são a prova objetiva de sua própria objetivação”. Como afirma o autor, o sujeito da práxis não abre mão da sua subjetividade, mas esta não o limita para alcançar o seu objetivo.

Vou percebendo reafirmações muito significativas na fala de Ester, como, por exemplo: “*a teoria sem a prática não dá, e a prática também sem a teoria não dá. Estão juntas*”. Esta fala é de um sujeito histórico que sabe o caminho norteador. Ester está se constituindo como pedagoga que conhece a realidade e dá importância à práxis. Ela sabe que a práxis faz a diferença e tem consciência da importância desse processo inicial para a sua formação/constituição como pedagoga. Esta conscientização vai permear toda a sua formação no curso de Pedagogia. Conforme Freire afirma: “**Conscientização**, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, **que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização**” (FREIRE,2011, p.158). A conscientização vai demandando uma ação praxica contínua do sujeito de pesquisa.

Sobre esta experiência inicial no PIBID, Ester compartilha o que sente quando está em atividade com seus pequenos educandos.

*Ester: Eu fiquei com um grupo de crianças do 3º ano, que é a segunda série antiga, né? Eles tinham maiores dificuldades. [...] E tinha criancinhas doentes. Foi legal lá, porque tinha muitos imigrantes do Haiti, e agora com essa época de guerra de perseguição política... Eu fiquei muito próxima desses dois menininhos que eram haitianos. Eles estavam no primeiro ano e tinha um que estava na educação infantil ainda. E tinha até indígenas. Eu conversava com eles. Eles falavam do terremoto que teve lá até; falavam que choveu pedra. A **criança** imagina... ela fala do jeito que ela lembra... E eles começaram um processo de português, eles falam francês.*

Percebo a sensibilidade aflorada da pedagoga dialógica, que está se constituindo com os educandos, e eles com ela. Ela escuta o educando e tem a percepção dos seus enfrentamentos e dificuldades com a língua que não é a materna, mas a do país onde está como refugiado.

Nesta análise cabe pensar sensivelmente. É muito provável que, como crianças refugiadas, elas passem pelos transtornos psicológicos de uma guerra civil no seu país de origem, como a separação dos entes familiares queridos, entre outras dificuldades encontradas

por quase todas as crianças nos anos iniciais escolares. Ester tem esta percepção crítica das dificuldades dos seus educandos bem clara.

Ela se preocupa com o fato deles estarem se iniciando os seus aprendizados na língua portuguesa, pois a língua que falam é o francês.

Não posso deixar de me envolver com este problema das crianças, e vivê-lo diante do que me relata Ester. Fico imaginando a enorme dificuldade destas crianças, falando francês, em um ambiente na Escola Pública brasileira da periferia, onde possivelmente só se fala português.

A jovem pedagoga em formação/constituição também percebe a importância desta questão, e destaca bem isso na sua fala. Demonstra preocupação com a situação em que se encontram as crianças. A percepção da pedagoga do problema das crianças é relevante. Como afirma (FREIRE, 2011, p.126): **“No momento em que a percepção crítica se instaura, a ação desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação”**. A percepção crítica origina a preocupação, orientando o caminho da superação.

Faço a seguinte pergunta a Ester: Por ter passado pela Unidade de Semiliberdade, durante o seu curso de Pedagogia, qual o sentido dessa práxis para você?

A práxis de Ester já anuncia que ela quer fazer uma educação diferente. Como pedagoga o seu olhar está voltado para o educando e tudo o que possa afetar o seu desenvolvimento humano. Ela acredita que com isto **“possa estar contribuindo e contribua para a transformação/constituição destes sujeitos”** (REIS, 2011, p. 235). E como assegura Reis, ela pode mesmo estar contribuindo para a transformação/constituição sua e dos sujeitos a sua volta. A pedagoga percebe que embora muito pequenos, os educandos vão buscando um caminho para superar a situação e dão andamento ao seu processo de aprender o português.

A futura pedagoga Ester reflete sobre o outro, na condição de refugiado. As falas de Ester abordam a realidade por ela vivida. Ela é o próprio sujeito que dialoga e reflete a sua objetividade sensível. Segundo Marx (1963/64, p. 250), **ser sensível “[...] quer dizer, ser real, é ser objeto dos sentidos”**. Ester marca a sua opção de classe social ao escolher estar na periferia, seguindo o seu processo histórico. A opção de classe de Ester tem um olhar singular para estes pequeninos que a guerra faz sair das entranhas da sua terra natal, e agora se põem a correr desvalidos, ainda tão pequenos, em busca de abrigo. E eles se encontram com Ester, e ela com eles.

A jovem pedagoga e seus educandos estão se constituindo com/nas suas “relações humanas”, que são também emancipadoras. Como assegura Marx: “toda emancipação constitui

uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem” (MARX, 1963/64 p. 63). Ester e seus educandos são seres humanos sendo emancipados e ressignificados.

Ao final deste processo, a futura pedagoga, em formação/constituição generosa e acolhedora, sente, significa e ressignifica a história de vida dos seus educandos. E percebe o desenvolvimento deles e o dela. Isto fica claro quando Ester afirma: ***E aí foi engraçado ver o desenvolvimento deles todos!*** Ester está feliz ao ver o avanço das crianças. Demonstra sensibilidade humana no trato com o educando, o que também faz parte desse seu processo constitutivo. “**A sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos**, que vem à existência mediante a existência do seu objeto, através da natureza humanizada” (MARX, 1963, p.199).

Assim, Marx não deixa de reconhecer este caráter inerente aos seres humanos, ou seja, os seus sentidos, como a vontade, o amor e a sua natureza humaniza-se através do seu objeto. No caso de Ester, o objeto são os seus educandos. O sujeito da pesquisa considera como base do seu desenvolvimento humano o novo sentido ao ressignificar os conceitos e práticas vivenciadas por ele, e a pedagoga trabalha este aspecto das relações sociais com seus pequenos educandos, conforme relata ao me responder à próxima pergunta: Você consegue descrever a dimensão dessa experiência na sua vida em todos os aspectos?

Ester responde: *Enriquecedora! Então eu faço isso com as crianças também. De tentar com elas também. De elas ressignificarem coisas não tão certas que elas aprenderam, ou construindo novas coisas com elas. Eu vou levar isso pra sempre, seja com crianças ou com os mais velhos. Principalmente isso de ressignificar.*

Há processos constitutivos demonstrados pela percepção e preocupação do sujeito. “Nesse desenvolvimento, nessa constituição mediada do ser humano, podem ocorrer saltos qualitativos” (REIS, 2011, p. 101). A percepção de Ester e a sua preocupação para com os seus educandos, demonstram também a amorosidade da pedagoga.

As relações sociais de Ester com estes educandos começam a indicar uma possível transformação do ser humano pedagogo. Ester tem esperança e confiança, é sujeito do seu próprio movimento e fica feliz ao ver que vale a pena. Os educandos e ela avançam e se superam.

E a práxis político-pedagógica de Ester na graduação continua no quarto semestre, com a entrada no projeto da Unidade de Semiliberdade. Pergunto a Ester: Com vários grupos de

pesquisa-ensino e extensão na Faculdade de Educação, como você chega ao grupo GENPEX? E dentro dele, a Socioeducação? Fale um pouco sobre isso, por favor.

Ester responde: *No projeto 2 que eu fiz com professor Renato⁷¹, todo mundo ama...todo mundo fala super bem, que as aulas dele tinha abraço, tinha lanche, tinha presente. Como assim? Que aula é essa? Não que as outras não fossem legais. Porque todas as aulas da pedagogia são ótimas, ou outra assim que você tem um professor que é diferente, que tem uma pedagogia assim mais rígida, sei lá... (risos). Gostava muito de todas as aulas da pedagogia. E aí essa aula foi a que destoou de todas, e aí nessa aula ele começou a falar dos projetos que a gente podia escolher nos outros semestres. Aí ele foi, acrescentou hospitalar, empresarial [...]. Aí chegou a vez do GENPEX e ele chamou uma graduanda e ela falou do projeto da socioeducação. E aí eu gostei demais. 2012, 2013. Eu consegui me matricular, e aí foi muito bom, né? foi um choque assim primeiro, até porque tudo que é novo a gente não sabe como lidar no começo.*

Ela tem razão. As aulas com o Professor Renato são verdadeiros encontros de seres humanos em constituição uns com os outros. Elas destoam mesmo do quase total quadro hegemônico teórico-positivista, que insiste em se manter de pé em cursos como o de Pedagogia.

Continuo conversando com Ester e nós falamos sobre o início do trabalho dela na Unidade de Semiliberdade a cada semestre e como vai acontecendo o processo de constituição de cada graduando (a) com a vinda de cada um a realidade da unidade. Pergunto a ela: Porque você escolheu o projeto de uma Pedagogia Socioeducativa?

Ester responde: *Com 14 anos, meu pai me levou na ONG Amor sem Fronteiras, no Recanto das Ema⁷². Isso teve um grande impacto em minha vida, me tornando uma pessoa mais humana e solidária. Nós íamos a esta ONG às sextas-feiras à noite. Geralmente, passávamos filmes e no fim entregávamos lanches. Gostava de ir conversar, brincar com as crianças e adolescentes, e via a realidade deles tão diferente da que eu vivia. Acompanhei o crescimento de alguns e vi meninas da minha idade engravidarem, casos de estupro de crianças, meninos no crime, o uso de drogas. Isso começou a me incomodar, nunca antes havia parado pra pensar nas desigualdades sociais existentes à minha volta e nas dificuldades em sair de um ambiente violento e sem perspectiva, no qual o círculo vicioso impede o entrar do círculo virtuoso. Eu sempre ia com ele. Eu até coloco que foi um choque pra mim, e quando eu me deparei com*

⁷¹ Professor Dr. Renato Hilário dos Reis. Professor da Faculdade de Educação.

⁷²Região administrativa – RA XV, no entorno do DF.

aquela realidade, foi com 14 anos 15, eu fiquei meio assim: Nossa! existe isso mesmo no mundo. Existem classes. Porque quando a gente é criança a gente pensa que todo mundo é igual. Mas quando você vai crescendo, você vai amadurecendo e vê que não, que existem diferenças. Eu comecei a sentir isso, a fazer algo em prol do outro. Então veio a minha ideia de (cursar) Serviço Social. Eu sempre gostei disso. A questão social. Frequentei a ONG até meus 18 anos. Desde então passei a querer me engajar em projetos e ações voltados para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

A vivência prático de Ester é histórica, e estar em atuação na Frente da Semiliberdade tem a ver com a sua e a minha historicidade. Segundo Reis (2011, p.54), “essa práxis político-pedagógica pressupõe a possibilidade de contribuição da educação, da escola e de uma alfabetização de jovens e adultos à transformação da sociedade”. A práxis descortina a realidade e propicia o encontro entre sujeitos para a produção das suas histórias.

Pergunto a Ester: Você teve medo dos adolescentes ao chegar à Unidade? Ela responde de pronto: *Medo, não. Como eu disse, eu sempre fui com meu pai, e já tinha os meninos. Eu sempre sabia lidar com eles, então pra mim era tranquilo. Engraçado porque teve uma vez que o motorista me levou e perguntou: você vai entrar nesse lugar sozinha?*

Ela não tem medo dos adolescentes da unidade, diferentemente de muitos dos graduandos iniciantes na práxis político-pedagógica socioeducativa na Semiliberdade. Ela nunca sentiu medo de estar ali com os adolescentes, por conhecer a realidade deles desde a adolescência na/pela práxis. Ao dizer isto, baseio-me em Vigotski (2004, p.273, grifo meu):

[...] todo conhecimento surgiu e surge no fim das contas de alguma demanda ou necessidade prática, e se no seu processo de desenvolvimento ele se separa das tarefas práticas que o geram. Nos pontos finais desse desenvolvimento ele torna a voltar-se para a prática e nela encontra a suprema justificativa, confirmação e verificação.

Em síntese, Ester não sai da orientação do movimento prático cotidiano que as suas condições de vida lhe determinam. A experiência prático não permite a Ester ter medo. Como afirma, ela conhece os meninos e sabe lidar com eles.

Pergunto-lhe: O motorista da nossa garagem?

Ester me responde: *Foi. E eles também, tinham uns que se incomodavam muito: Você vai nos “anjinhos”, tipo já com aquele estereótipo todo. Não que eles sejam anjos ou demônios, pois todo mundo tem o bem e o mal dentro de si. Então é difícil você querer falar que aquele ali é só coisa ruim, não presta pra nada. Não, não é isso; cada pessoa tem o seu lado. e você não sabe a história de vida dela também. Cada um sabe onde aperta o seu sapato. Então eu*

não gostava quando falavam isso, porque as pessoas também têm um outro lado experiência de vida, né? Você também não pode julgar assim nesse sentido. O que ela vê na mídia é a construção social. Ele é o sujeito também. Ele pensa dessa forma. Então você chegar e confrontar isso, tem de ser com jeito também. Eu nunca fui de ter medo deles, não. Sempre foi tranquilo.

Ester não gosta de ouvir a fala dos motoristas. Os motoristas criticam os adolescentes que cumprem medidas socioeducativa na Unidade de Semiliberdade. Mas Ester reflete sobre a fala dos motoristas e detecta que a mídia “forma” conceitos sociais sem fundamento na história. Ela tenta compreender a visão do motorista e entende que ele está “inflamado” pela mídia. Ester é um sujeito que escuta (Reis, 2011, p. 150) e elabora o que escuta. Que ressignifica.

Eu e o sujeito de pesquisa nos encontramos bem à vontade; ela vai me relatando quais suas primeiras impressões ao chegar à Unidade. Ester diz: *Fiquei impressionada quando entrei, as tatuagens. Eu nunca tinha visto tantas; eles são adolescentes. Na época tinham menos idade. Tinha de 16 anos. Tinha um bem pequenininho. Eu falei: Meu Deus, eles já têm tatuagens. Porque eles já estão em outro nível ali, né? Não é como os adolescentes da classe média que você vê. São diferentes. Cada classe tem a sua cultura.*

Apesar de a realidade da Unidade já fazer parte da vida de Ester desde a adolescência, ela se impressiona com as muitas marcas que os adolescentes trazem em seus corpos. Pergunto a ela: Porque você acha que eles são diferentes de outros adolescentes?

Ester responde: *É uma questão do lugar onde eles cresceram. Têm uma cultura diferente. Eles absorvem isso. Eles são um ser social. Então onde eles cresceram é igual Vigotski fala: confluência com social e individual. Também não é só o social e aquela coisa... tabula rasa, folha em branco. Então é isso a questão social. Eu gostei muito do projeto. Você sabe que está ali pra ajudar a eles ter uma ressignificação, a mudar de vida*

A fala de Ester neste momento me parece claramente vigotskiana. O sujeito se constitui com/no meio cultural em que vive. “Basta mudar o meio social para que mude incontinenti o comportamento do homem[...] o meio determina a elaboração do comportamento” (VIGOTSKI, 2004, p.65). Sim, Ester você está correta. *Eles absorvem isso*, a cultura em que estão inseridos, como seres histórico-culturais que são.

Pergunto a Ester: Ter passado pela Unidade de Semiliberdade, durante o seu curso de Pedagogia, qual o sentido dessa práxis pra você? O sujeito de pesquisa me fala sobre as dificuldades que ela percebe com o fato de o curso de Pedagogia da UnB ainda não ter se

dedicado com profundidade ao estudo das especificidades demandadas pelos sujeitos adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativo.

Ester se expressa assim: *Só que aí foi o choque, porque na pedagogia não tem matéria específica, tipo a pedagogia social ou uma matéria específica [...]. E eu fui onde? Na Psicologia e no Serviço Social, e nessas duas eu encontrei matérias mais específicas para esta área. A Pedagogia é a única que está faltando, sim. Uma coisa mais sistematizada mesmo [...]. Um semestre só estudando aquilo. Eu gostei muito do projeto. Era mais voltado pra EJA, e foi nesse sentido que eu fui nos outros cursos, que é parte da equipe da socioeducação psicólogos e assistente social. E aí complementou. Como é que eu vou trabalhar com esses meninos aqui?* Makarenko, Antônio Carlos Gomes, que você sempre falava.

Talvez Ester tenha razão neste sentido de que o Grupo GENPEX precisa sistematizar mais todo o conhecimento e, sobretudo, compartilhar na sua casa, a FE/UnB, a produção deste conhecimento.

A intenção na elaboração desta tese em que sistematizo este conhecimento é justamente esta: construir metodologias que possam desenvolver sujeitos humanos reciprocamente. A partir das nossas vivências práticas e das de todas (os) graduandas (os) e graduadas (os) que já estão contidas nos vários Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCCs, artigos apresentados em congressos nacionais e internacionais que reconhecem a contribuição à formação/constituição de pedagogas (os) nesta ação prática no Sistema Socioeducativo/Faculdade de Educação. E juntando-se a isto o aporte dos autores práticos que fundamentam com rigor os procedimentos metodológicos neste estudo.

Devido ao currículo aberto da FE/UnB, Ester tem autonomia para buscar completar a sua formação em Pedagogia conforme deseja e dentro das suas escolhas.

Pergunto a ela: Por quantos semestres você desenvolveu simultaneamente o trabalho prático? Ester responde: *Por quatro semestres.*

Ester esteve conosco por quatro semestres. Isto significa praticamente 50% do Curso de Pedagogia inserida numa experiência vivida com socioeducandos na Unidade de Semiliberdade.

Pergunto então: Qual é a significação para você da passagem pela Unidade de Semiliberdade? Ester responde com segurança: *Transformação, ressignificação, aprendizado. A experiência na socioeducação trouxe a importância da escuta atenta, de trabalhar com arte, música, dança, a partir do conhecimento e visão que o estudante tem sobre determinado tema.*

No campo social, de relacionamentos, amigos, família, a empatia, o diálogo, a compreensão, o abraço, a sensibilidade, sentimentos e atitudes que fazem com que nos percebamos no outro como semelhante, com trajetórias e histórias diferentes, vendo-o para além do que os outros predeterminam e dizem que ele é, e reconhecendo sua historicidade, sua humanidade, sua dor que muitos ignoram e violam. O confronto também é algo que trouxe da experiência da Unidade. Na vida, nem tudo são beijos e abraços; o confronto, dependendo de como ocorre, também pode nos elevar a patamares melhores antes não imaginados, e isso ocorre no processo de ressignificar algo antes tido como verdade.

Nessa nossa conversa, Ester questiona: *Qual o papel do pedagogo em uma unidade Semiliberdade?* E ela mesma responde: *Essa incógnita me confrontava a cada semestre, desde o ano de 2012, quando ingressei no Projeto GENPEX. Às vezes pensava que já sabia a resposta, mas logo ficava confusa e receosa. Em 2014, apesar de quase dois anos participando do projeto, vi que não sabia.*

Digo-lhe: Minha querida Ester, estamos em um contínuo processo histórico de desenvolvimento e não sabemos, nem nunca saberemos tudo. Mas a práxis nos possibilita avançar e superar. Importa sempre não se omitir de fazer. Diz Freire (1996, p.88, grifo meu): **“um dos saberes fundamentais à prática educativa-critica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”**.

Esse papel do pedagogo, que Ester questiona, está sendo construído coletivamente com a Faculdade de Educação, suas graduandas e seus graduandos, suas (seus) graduadas (os), os professores e a gestão da Unidade de Semiliberdade, desde 2008, com esta atuação prática do GENPEX.

Em verdade, Ester, o processo de desenvolvimento humano é um caminho sem volta. Caminhamos na busca de variados saberes, sem, contudo, isso ter um fim, até que a nossa vida humana acabe. Eu penso assim.

Com as palavras *Transformação, ressignificação, aprendizado*, Ester sintetiza e reafirma a significação dela ao exercer a práxis pedagógica socioeducativa, quando graduanda no curso de Pedagogia.

Pergunto a Ester: Como você avalia a experiência da socioeducação em sua constituição como pedagoga. Fale sobre isto com detalhes? Ela responde: *Então, é isso, enriquecedora! Como se eu tivesse feito o curso de Pedagogia e não tivesse feito o GENPEX. Eu seria outra Ester. Seria diferente, eu não teria essas significações que eu tive. Também essa coisa de você se*

ressignificar. De você ter um conceito. De você pensar ressignificar o significado daquilo. Eu aprendi isso com o GENPEX.

Ester sorri nesse momento e demonstra o prazer de quem realmente reconhece que a práxis pedagógica socioeducativa tem relevante significação para o seu desenvolvimento humano, como pedagoga da Rede Pública de ensino no DF. A ação exercida ainda no processo formativo em Pedagogia é desenvolvida hoje na sala de aula. Ester se constitui na práxis na Unidade de Semiliberde. E isto me parece extremamente significativo para este sujeito da pesquisa.

Nesse momento, tudo me parece um emaranhado só. História, luta de classe. Aparece tudo a todo o momento. Oriento-me por Reis (2011 p. 112): “Palavra. Pensamento. Consciência. Sujeito. Relações Sociais. Classe. Capital. Trabalho. Modo de Produção. Essas complexidades e lacunas resolvidas e ainda não resolvidas indicam a possibilidade de confirmar que o ser humano é, e se constitui, nas e das relações sociais de produção” (Reis, 2011, p.109).

Eu agora já sei que Ester traz no seu processo histórico constitutivo elementos da história, a sua opção de classe, a escolha da Pedagogia como uma prática social, e a sua fé em Deus. Eu também sei que a inserção da Ester durante a sua formação no curso de Pedagogia tem uma significativa importância para ela e para o seu desenvolvimento como ser humano.

Após esse momento, passo a ouvir outro sujeito da pesquisa: Kelly Cristina, pedagoga e gestora da Unidade de Semiliberdade. Kelly é um ser humano prático e em constante atividade. O nosso encontro/entrevista se dá entre um despacho e outro, atividade que exerce como gestora na Unidade de Semiliberdade.

Pergunto a Kelly: Porque fez opção por Pedagogia?

Kelly me responde: *A família paterna tem vários professores... Acho que está no sangue.*

O sujeito de pesquisa afirma que na família dela, por parte de pai, há vários professores.

Faço a segunda pergunta a Kelly, considerando que ela não é oriunda da Faculdade de Educação/UnB e que a nossa reação é construída na Socioeducação: Kelly, como você chega enquanto pedagoga ao Sistema Socioeducativo? Fale um pouco sobre isso, por favor.

Kelly responde: *“Na verdade, eu passei no concurso pra professor na Rede (Secretária de Estado da Educação – SEEDF), esperei e não fui chamada.*

Pergunto então: Porque você escolheu atuar na Socioeducação?

Resposta: *Em 2009 surgiu esse concurso da Secretaria da Criança e eu resolvi fazer, só que até então eu não sabia o que era. Não tinha a menor ideia do que era o concurso, só fui saber depois que eu entrei. E assim, como a pedagogia tinha menos vaga, eu resolvi fazer para Agente ATRS (Atendente de Reintegração Socioeducativo – ATRS). Depois vi que realmente que eu me encaixaria perfeitamente numa atividade na área de pedagogia.*

Há um movimento acontecendo na vida da Kelly, levando suas escolhas de acordo com as circunstâncias. Ela precisa sobreviver. Essa percepção minha está baseada na possibilidade explicada pela mediação dialética materialista que expõe os mais íntimos e históricos fatos dos processos humanos que constituem o sujeito e suas escolhas na vida. Isso é coerente com algumas decisões que a classe trabalhadora toma ao longo da vida.

O fato que observo na realidade do sujeito de pesquisa me parece contraditório. Kelly é pedagoga. No momento, é gestora da Unidade. E ATRS concursada. Porém, reconhece que se “*encaixaria perfeitamente numa atividade na área de pedagogia*”. Recorro a Kosik (1976, p. 183) para compreendê-la melhor. “Na mediação dialética deste processo não se estabeleceu um equilíbrio entre as contradições; a unidade das contradições se estabelece como processo ou no processo de transformação”. Esse é um processo constitutivo da pedagoga, sujeito de pesquisa. Kelly está construindo a sua práxis pedagógica socioeducativa como gestora da Unidade com os adolescentes, e conseqüentemente conosco, o Grupo da UnB, como somos conhecidos— eu e as (os) graduandas (os) do Curso de Pedagogia.

A práxis concreta da Kelly na realidade socioeducativa se dá a partir da sua posse como concursada. Pois, durante a sua graduação em pedagogia em uma instituição privada, ela nem sequer ouviu falar em socioeducação.

Kelly relata: *Infelizmente, quando estava cursando Pedagogia, não tive nenhuma experiência em socioeducação. Absolutamente nada. A única coisa que eu vi do meu curso foram uns detentos da Papuda que vieram apresentar um teatro pra gente. Mas, de menores de idade, eu nunca ouvi falar. De legislação nada, nada. Se eu tivesse vindo com a bagagem, seria melhor, mas eu fui atrás. Agora, pra quem tá entrando, se tiver essa visão de socioeducação, eu acho que estaria muito mais bem mais preparado pra atuar no sistema, do que se você não souber nada.*

A fala de Kelly vem comprovar que construir uma práxis pedagógica socioeducativa com graduandas (os) a Faculdade de Educação faz disparar um processo com um aspecto

diferencial no curso de Pedagogia e na constituição de pedagogas (os) para atender o público de adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativo.

Não pode ser diferente. Graduandas (os), professores, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, gestores, trabalhadores do Sistema Socioeducativo na Semiliberdade. “São histórias de resistência, de enfrentamento, da busca de vida e da condição de um existir compartilhado” (REIS, 2011, p. 234). Somos uma única população e trazemos a marca da opção de classe.

O processo de constituição da Kelly continua a ser socializado por ela na sua fala. Observo seu desenvolvimento e seu caminhar constitutivo como ser humano e pedagógico que é.

Faço mais uma pergunta a ela: Qual o sentido dessa práxis pra você? Você consegue descrever a dimensão dessa experiência na sua vida em todos os aspectos?

Kelly responde: *Com certeza. Não tem como não levar para a vida. Lidamos como pessoas, sentimentos, situações, famílias, e com certeza isso marca nossas vidas. Esses jovens têm muitas experiências positivas a nos mostrar. Não tem como estar no Sistema Socioeducativo e não ser transformado.*

Ela percebe que a sua práxis é transformadora e me parece bem significativa para ela no seu processo histórico constitutivo. É certo que o trabalho prático pedagógico realizado na Unidade de Semiliberdade/Faculdade de Educação, tanto dos seus trabalhadores aqui representados pela Kelly, como sujeito de pesquisa, como das graduandas (os), está produzindo a vida, como bem afirma Marx (1963/64, p. 164, grifo meu): **“De fato, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora ao homem como o único meio de satisfação[...]. É vida criando vida”**.

Esta é uma das resultantes da práxis político-pedagógica socioeducativa, que aqui não é apenas contemplação ou atividade, pois, como afirma Kosik (1976, p.202): “na práxis do homem advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade; não é mero símbolo de qualquer outra coisa, mas possui uma importância ontológica”.

Sobre a ação prático-pedagógica com os estudantes da UnB e como somos reconhecidos na Unidade, Kelly tem a seguinte visão: *Acho importante e interessante o trabalho desenvolvido pelo grupo. Todo esforço que tenha como objetivo melhorar a qualidade da socioeducação, o melhor entendimento desses jovens que necessitam de um olhar diferenciado, é válido. No meu entender, a socioeducação tem o poder de transformar a vida dos envolvidos.*

É sempre um processo dialético o da escuta e compreensão do diálogo entre mim e o outro. Para Bakhtin (2003, p. 401), “**a dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo em um nível superior** (o diálogo de indivíduos)”. Kelly afirma que os adolescentes e jovens na semiliberdade necessitam de um *olhar diferenciado*. Dialogo com ela e assevero que a minha tese tem a pretensão de mostrar que isto é possível quando há pedagogas (os) constituídas (os) para tal fim.

O convívio com Kelly me permite afirmar que ela é bem realizada com a escolha de trabalhar no Sistema Socioeducativo. Esta escolha a faz desenvolver-se e constituir-se como sujeito. Ela se reconhece como um sujeito transformador na vida de outros seres humanos.

Diz Kelly: *O trabalho desenvolvido no sentido de levar estudantes para conhecer as unidades do Sistema Socioeducativo, suas medidas e os jovens em cumprimento de medida socioeducativa, tem sido muito positivo na Unidade de Semiliberdade.*

Percebo que as histórias de todos os sujeitos desta pesquisa vão se juntando e imbricando, tendo como resultante uma possível mudança de postura e visão diante da realidade conhecida com o trabalho prático pedagógico na Unidade de Semiliberdade.

Passo a ouvir Miriam Silva Santos.

Miriam é uma jovem estudante, negra, nascida e criada na Bahia. Veio trabalhar e estudar em Brasília. Segundo Miriam, certo dia, já pensando em prestar o vestibular, em uma das visitas à sua cidade natal, resolveu ir até à creche/escola onde a sua mãe trabalhava como professora há mais ou menos 25 anos.

Pergunto a Miriam porque cursou Pedagogia. *Eu escolhi Pedagogia porque a choque eu sempre tive inconscientemente essa visão de que as coisas no mundo não estavam boas, não são boas, e que eu tinha de fazer alguma coisa pra interferir nisso, como pessoa que sempre gosta de observar os outros, de olhar pro outro e se relacionar com o outro. Eu primeiro fiz dois vestibulares pra Ciências Sociais; eu sempre quis algo na área da sociedade. Na área de ajudar as pessoas e trabalhar com essas pessoas. Na área das desigualdades sociais, na sociedade tal como ela é.*

Parece-me haver algo mais determinando a escolha de Miriam sobre o curso que ela deseja. Ela prossegue: *No ano de 2013 eu fui de férias pra casa, e daí um dia eu fui numa escola que ela (a mãe) dá aula. Ela dá aula numa creche, e aí enquanto ela estava fazendo esse trabalho, ela não parou, ela não levantou. E ela não colocou um ponto no que ela estava fazendo. Daí eu me perguntei interiormente: Gente, deve ser muito boa essa coisa, porque*

minha mãe já está em sala de aula desde 1989, ou seja, 25, 26 anos de profissão, e com esse amor todo.

Daí eu pensei: Pedagogia deve ser um curso bom, é legal; o mercado de trabalho é amplo, eu gosto muito de criança. Aí eu fui e liguei: eu gosto muito do ser humano, eu gosto de lidar com ele, então Pedagogia vai ser a minha praia.

É isso que eu vou fazer. Aí eu fiz o vestibular, e no 1º vestibular de Pedagogia eu passei.

Eu vim em 2012 pra cá, e passei no vestibular de 2014. Dois anos e pouco pra passar na UnB, porque alunos pobres não têm condição de pagar um cursinho pra passar na UnB. Eu tinha de trabalhar, eu trabalhava numa loja de móveis e à noite fazia cursinho. Eu só fiz o cursinho um semestre só, e depois tive de desistir do cursinho porque eu chegava do cursinho muito tarde e saía do trabalho tarde. Quando eu passei na UnB, eu nem estava fazendo cursinho na época, porque a minha realidade não me permitiu.

Essa visita teve uma significativa importância para a escolha profissional de Miriam e para sua escolha de cursar Pedagogia. Ao observar a mãe no trabalho pedagógico cotidiano em sala de aula, percebe que este é um momento ímpar, pois aquele trabalho parece ser tudo para aquela professora-mãe que não para. A atenção é para os seus educandos e o seu trabalho pedagógico.

Conhecendo Miriam, posso afirmar que ela é oriunda da classe do trabalho, e ao saber da atitude da sua mãe-professora em sala de aula, já não vai me restam dúvidas sobre a historicidade das duas. Conforme assevera Vigotski (2004, p.287): “devemos ser profundamente históricos e colocar o comportamento do homem em relação com a sua situação de classe em um dado momento”. Como sujeitos históricos, mãe e filha se comportam contemplando a situação da classe que representam.

Miriam reflete e pondera que ser professora pode ser uma boa escolha. Isso, a partir da sua observação da mãe e tendo sua mãe como um “espelho histórico” nesta sua caminhada. Ao analisar tudo isso, eu me pergunto: Nasce aí mais uma professora? O sujeito de pesquisa toma uma posição pela Pedagogia. Sim, nasce mais uma professora.

Segundo Freire, esta é sem dúvida

uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e não importa o quê[...] sou professor a favor da decência contra o despudor, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. [...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo [...]. (FREIRE, 1996, p. 102, grifo meu).

Miriam define-se e sustenta a sua escolha. Passa em Pedagogia. Quer ser professora a favor da sua intervenção no mundo, como afirmam Freire e ela própria: *Eu escolhi Pedagogia porque acho que eu sempre tive inconscientemente essa visão de que as coisas no mundo não estavam boas, não são boas e que eu tinha de fazer alguma coisa pra interferir nisso.*

Agora somos Miriam, Freire e eu, acreditando que ser professor faz parte da nossa continuidade histórica, que a nossa opção de classe acha-se entranhada em nós e que o nosso objetivo comum é transformar a realidade. A escolha que Miriam faz, claro, depende das circunstâncias que ela vai encontrar pela vida afora.

Volto a perguntar ao sujeito de pesquisa: Com vários grupos de pesquisa-ensino e extensão na Faculdade de Educação, como você chega ao grupo GENPEX? E nele, à Socioeducação? Fale um pouco sobre isso.

Miriam responde: *Sempre gostei de participar de forma ativa das questões em que me envolvo e, sobretudo, questões diretas com o ser humano. Fui para o GENPEX e inicialmente à frente da Semiliberdade, pela necessidade dos meninos e por perceber que eu poderia ajudá-los, e conseqüentemente enriquecer minha formação e humanidade pessoal. Gosto dos que mais precisam de oportunidades, de ouvir e procurar entender os que sempre são julgados como culpados. Enriquecimento pessoal e profissional.*

Ao analisar esta fala de Miriam, percebo qual o seu norte como sujeito de intervenção no mundo. Na Pedagogia a escolha é estar junto com adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas na Unidade de Semiliberdade. Para mim, sua opção de classe está clara.

Esta opção de Miriam é coerente com a sua história e com a história dos outros sujeitos desta pesquisa. Miriam vai construindo o seu caminho de pedagoga, constituída na realidade dos socioeducandos e, ao perceber que não é só a teoria que “ensina” ao homem, ela considera que a unidade dialética teoria-prática é basilar e que mostra o real concreto da necessidade a ser superada. No quinto semestre do curso de Pedagogia, Miriam escolhe participar do GENPEX, na Unidade de Semiliberdade.

Pergunto a Miriam: Porque você escolheu o projeto de uma pedagogia socioeducativa? Segundo Miriam, ela busca no GENPEX o seu processo de constituir-se como professora. Sabe que os meninos da Semi, como ela os denomina, têm necessidade de estar com ela. E que eles podem ajudá-la. E ela tem necessidade de estar com eles. Numa ação conjunta de desenvolvimento humano integral.

Ela afirma: *Fui para o GENPEX, inicialmente à frente da Semiliberdade, pela necessidade dos meninos e por perceber que eu poderia ajudá-los, e conseqüentemente enriquecer minha formação e humanidade pessoal.* Miriam não está na Semi somente porque ela gosta de estar perto daqueles que não têm oportunidade na vida; este é o caso dos adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas na Unidade. Junta-se a isso o processo histórico com as suas relações sociais que constituem mulheres e homens neste mundo não para ser “objeto, mas sujeitos da história”.

Freire afirma:

[..] o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. **Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere.** É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996, p.54, grifo meu).

Volto a perguntar a Miriam: Você consegue descrever a dimensão dessa experiência na sua vida em todos os aspectos?

Miriam responde: *Olhar para os problemas sociais de outra maneira. Em ser grata aos meus esforços e políticas públicas que me ajudaram a ter a chance de escrever uma vida melhor para mim. Entender que por trás de todo sujeito há uma vida regada de lutas, umas maiores, outras menores. O poder que uma conversa atenta tem e a atenção. O quanto a família é fundamental para o equilíbrio em inúmeros aspectos da vida.*

Pergunto: Quantos semestres você desenvolveu simultaneamente o trabalho prático? *Um semestre inteiro e aproximadamente duas semanas do outro.*

As falas do sujeito de pesquisa são relevantes e vão confirmando o seu caminhar histórico, que carrega a condição de uma mulher negra, pobre e da periferia. Uma história quase sempre muito parecida com a minha, de todos os sujeitos desta pesquisa, e os que caminham por ela. Uma história da mulher pertencente à classe trabalhadora, mas que enfrenta, avança e supera sua realidade histórica.

O tipo de relações sociais que Miriam, os demais sujeitos da pesquisa e eu vamos escolhendo para dar prosseguimento ao nosso desenvolvimento histórico contribui com as várias capacidades inerentes aos seres humanos, como a de “observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar”. São essas capacidades que nos fazem seres humanos éticos, que nos abrem “a probabilidade de transgredir a ética, mas jamais

podendo aceitar a transgressão como um direito, mas apenas como uma possibilidade” (FREIRE, 1996, p. 100).

Miriam é de um ser humano em transformação. Uma futura pedagoga que age de acordo com a práxis por ela desenvolvida. Faço-lhe mais uma pergunta: Como você avalia a experiência da socioeducação em sua constituição como pedagoga?

Miriam responde: *Libertadora. Vi que a pedagogia pode ser utilizada em espaços inimagináveis. Agora, tenho certeza que é possível qualquer um sair do mundo do crime, mesmo tendo uma vida difícil. O jovem tem de fazer uma escolha pela legalidade em todos os aspectos de sua vida.*

Percebo na fala de Miriam um ser humano avançando na busca de mudança de realidades. Construindo a sua constituição de sujeito sobre base sólida. Ou seja, a realidade apreendida na/pela práxis pedagógica socioeducativa e dentro das relações sociais.

Transformações estas que o sujeito desenvolve consigo mesmo, que produz no e com o outro ou com e nos outros. Que desenvolve reciprocamente da relação com os outros e dos outros, no conjunto das relações sociais, mas, sobretudo, de acolher e ser acolhido, na dialogia de poderes/saberes/sentimentos. (REIS, 2011, p.145, grifo meu).

Ao ouvir os sujeitos de pesquisa, noto haver um movimento que é de origem dialética e materialista. Contradições, avanços e recuos vão aparecendo no caminho, tendo como força motriz as nossas novas relações sociais, que por vários semestres são inseridas e seguem orientadas pela práxis que exercemos: eu e o coletivo.

Ao continuar a ouvir os sujeitos de pesquisa, baseio-me nos pressupostos marxistas que apontam para a historicidade que é o processo deste caminhar de mulheres e homens no mundo. *Naturalmente*, assevera Paulo Freire (1996, p. 145), “o que de maneira permanente me ajuda a manter esta certeza é a compreensão da História como possibilidade[...]. É esta percepção do homem e da mulher como *seres históricos, que aprendem, ensinam, aprendem.*...) [...] e *conhecem* para interferir”. Isso me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (grifos meus).

A minha ativa prática educativa, que também é um ato político, é uma práxis que transforma realidades e possibilita o desenvolvimento com as constituições de novos sujeitos. Porém, não devo esquecer das “circunstâncias produzidas pela vida”.

Agora é a vez de ouvir o sujeito de pesquisa Kassiane Rocha. Ela é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UnB. É pedagoga concursada da Secretaria da Criança. Esteve lotada na Unidade de Semiliberdade onde ocorre a práxis político-pedagógica socioeducativa aqui relatada.

Minha conversa com Kassiane é permeada por vários temas que envolvem o Sistema Socioeducativo, a formação com constituição de pedagogos, e a significação da práxis político-pedagógica com graduandas (os) da FE/UnB, entre outros.

Capturo indícios de uma provável constituição de sujeito em Kassiane, a partir da sua experiência como pedagoga especialista da Unidade de Semiliberdade no DF, depois de ela haver passado no concurso público para o cargo de pedagoga da equipe multidisciplinar do Sistema Socioeducativo.

A pergunta é a mesma: Porque a escolha da Pedagogia?

Kassiane me diz: *Na verdade, eu queria Psicologia. Passei pelo Programa de Avaliação Seriada – PAS em Pedagogia. Fui cursar Pedagogia e me apaixonei. Aí minha mãe me disse que desde muito pequena eu gostava de ensinar os outros. Ainda no ensino fundamental, na 7ª série, eu dava aulas de reforço no contraturno para os colegas que necessitavam. Eu me formei na UnB. Eu entrei em 2004, me formei em 2008. Na verdade, eu ainda me formei forçada. Eu passei nesse concurso⁷³, eu não estava formada. E aí eu consegui a “outorga antecipada”. Pra assumir. Não tive conhecimento desse projeto enquanto estava na Universidade. Não passei pelo Sistema Socioeducativo durante meu curso de Pedagogia. Nem sequer ouvi falar sobre essa possibilidade de atuação durante o curso. Porque é o que a gente conversou, Nirce, é uma coisa totalmente desconhecida. Ninguém fala. O que a gente escuta sobre Sistema é só o que você escuta na televisão, que é “bandido”, que é “perigoso”, que é não sei o quê. Eu não tive nenhuma formação sobre adolescente em cumprimento de medida, então.*

Muito desta fala da Kassiane, com relação à excludente marginalização do socioeducando em cumprimento de medidas socioeducativas, deve-se à estigmatização a que estão expostos os sujeitos do sistema prisional, sejam esses adultos ou adolescentes. A mídia jornalística, sobretudo a televisiva, é historicamente hegemônica ao denominar os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Estes, quase sempre, têm as mesmas características histórico-sociais, o que os leva a um estado de vulnerabilidade social. São eles,

⁷³ Concurso para pedagogos da Secretaria de Estado do DF.

quase sempre, o preto e o pobre, em geral não alfabetizado. Não raro eles são estereotipados de “bandidos” ou “marginais” pela mídia, e conseqüentemente essa carga negativa é reproduzida pela sociedade. Daí a geração de medo e do pânico nas pessoas.

Kassiane não é o primeiro sujeito de pesquisa que me diz que a Pedagogia era o curso de primeira escolha. Porém, a voz dela se junta às outras vozes das graduandas Ester, Kelly e Miriam, quando afirmam que após adentrarem o curso de Pedagogia, apaixonaram-se pelo curso.

Pergunto a ela: Com vários grupos de pesquisa-ensino e extensão na Faculdade de Educação, como você chegou ao grupo GENPEX? E nele, à Socioeducação? Fale um pouco sobre isso.

Kassiane discorre: *Não. Quando eu entrei no projeto 1, que a gente conhece as áreas de atuação da Pedagogia, eu me encantei pela pedagogia hospitalar e meu foco era seguir nessa linha. Eu fiz o 1º projeto 3, fase 1, no HUB, com as crianças da aula de oncologia, e aí, quando eu ia pra fase 2 do projeto 3, eu comecei a trabalhar durante o dia e não tive como trabalhar no projeto, porque a parte prática era a tarde no HUB.*

À noite, as únicas opções que tinha de projeto era Pedagogia Empresarial e, se não me engano, um de EJA. Aí eu fui pro de Pedagogia Empresarial, porque era o único projeto que as aulas eram à noite e não tinha prática durante o dia. Eu acabei fazendo a formação toda na área de Pedagogia Empresarial.

Pergunto a ela: A gente poderia dizer que na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília há dois cursos distintos de Pedagogia, um para o noturno e outro para o diurno?

Kassiane: *Ah! Com certeza.*

Faço-lhe uma nova pergunta: Porque você escolheu trabalhar na Pedagogia do Sistema Socioeducativo?

Ela me responde o seguinte: *Eu acabei conhecendo uma pessoa que trabalhava em uma Unidade que era próxima da minha casa, e ela me falou sobre o Sistema. Eu morria de medo, inclusive. Ela falou: “Faz o concurso”. Eu falei que não iria fazer, pois tinha medo. Porque eu não vou trabalhar num “Caje”⁷⁴. Porque todo mundo associa o sistema ao Caje. Aí ela foi me explicar como é que era, que existia a Semiliberdade, que existia a Liberdade Assistida – LA,*

⁷⁴O Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE nunca foi considerado um exemplo de instituição para o acolhimento/recolhimento de menores/adolescentes e crianças no Distrito Federal. As suas atividades tiveram início em 1976, e o centro juvenil foi desativado em 2014. Entretanto, a população ainda associa o Sistema Socioeducativo ao Caje, como lembra Kassiane.

e que era uma coisa tranquila. Mas a própria sociedade, e lá em casa também, todo mundo dizia: “Não, você não vai trabalhar com bandido, não. É perigoso!”. Aí eu acabei fazendo o concurso por influência dessa colega, e passei.

A partir daí Kassiane ingressou no Sistema Socioeducativo como pedagoga e a sua práxis político-pedagógica socioeducativa constitutiva está sendo construída nas/com as relações sociais desenvolvidas por ela na Unidade de Semiliberdade.

Enquanto conversava com Kassiane, graduandas coordenavam, animadas, as atividades pedagógicas na Unidade, dialogavam com os socioeducandos na roda de conversa sobre a atividade pedagógica daquele encontro. Eu olho para a ação pedagógica acontecendo, chamo a atenção de Kassiane para o fato e arguo o que ela pensa sobre isso.

O sujeito de pesquisa sorri e responde: *Eu acho que é muito importante. Tanto a teoria, de você aprender como é o Sistema, qual é o papel, o que faz, quanto essa prática aqui com os meninos. A prática educativa é muito ampla, e a socioeducação é bem complexa; portanto, acredito que é uma experiência muito enriquecedora para a formação do pedagogo. Acho um trabalho gratificante. Acho essencial a atuação da faculdade de Educação na Unidade. Diante das dificuldades institucionais, principalmente pelo baixo efetivo de servidor e alto número de jovens atendidos, muitas vezes os servidores precisam focar em questões burocráticas e não conseguem realizar muitas das atividades realizadas pelo GENPEX.*

Para Kassiane, a práxis político-pedagógica socioeducativa com graduandas (os) é *essencial*. Inseridos na Unidade de Semiliberdade, as graduandas (os) têm conhecimento da realidade e vão constituindo pedagogas (os) ainda na formação. O GENPEX, conforme afirma Kassiane, consegue atrair os adolescentes e jovens da Unidade com estratégias criativas, pois as (os) pedagogas (os) e servidores especialistas da Unidade não têm tempo para fazê-lo, devido às demandas burocráticas institucionais.

Kassiane relata como está se dando seu processo prático na Unidade: *Eu fui trabalhar em Liberdade Assistida⁷⁵; lá tinha o contato com o adolescente em cumprimento de medida. Quando eu fui pra Internação⁷⁶, eu ainda fui com medo. E era o mesmo jovem, mas eu já tinha o convívio com esse jovem. Só que como ele estava em liberdade, aí, no nosso imaginário, preso é outra coisa. Ou pelo menos, no meu, era. Eu só perdi esse medo depois que eu fui parar lá dentro e que eu comecei a conviver com eles.*

⁷⁵ Ponto 3.5.9 deste trabalho.

⁷⁶ Idem. Acima.

O segredo escancarado pela experiência praxica. As relações sociais. A convivência. O vínculo. A pedagoga se constituindo e constituindo o outro.

Trabalhando com o socioeducando na Liberdade Assistida, a pedagoga inicia o contato social. Porém, ela sai da LA e vai trabalhar na Internação.

A pedagoga e o socioeducando. O convívio com o jovem. O laço humano se estabelecendo, quebrando a “proposta midiática” do “bandido”. As relações sociais. O movimento dialético materialista que, segundo afirma Vieira Pinto (1985, p.203), “[...] primeiro, a natureza contraditória do processo geral da realidade se apresenta; segundo, em consequência desta natureza (que é contraditória), todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo”. Parece contraditório, não? Kassiane, no início da sua atuação, tem medo. Agora não. Avança no seu processo praxico constitutivo. Ela vai “para dentro” conviver com a realidade do sujeito educando; agora são seres humanos em relações sociais que se constituem um ao outro.

Nós, mulheres e homens temos características influenciadoras poderosas sobre o ambiente, ao ponto de transformá-lo e por ele sermos transformados. “Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente, e através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” –Vigotski (2007, p.50). O ambiente de Kassiane agora é o da convivência com os socioeducandos. Isto modifica o seu comportamento, colocando agora todo o seu medo sob controle, como afirma Vigotski.

Kassiane vai se desenvolvendo e reafirmando a importância da unidade teoria-prática, que dialeticamente se torna práxis– essencial para o pedagogo (a) no Sistema Socioeducativo.

Esta é uma realidade que a práxis revela e que nenhum (a) pedagogo (a) poderá fugir dela. Os socioeducandos de todas as idades estão inseridos nas escolas, sobretudo nas Instituições Públicas de Ensino. A práxis quebra paradigmas e vence o medo.

Kassiane explicita que tem visto professores da Rede de Ensino Estadual do DF, nas escolas públicas, confessarem abertamente o medo de dar aulas para adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas. E reafirma a essencialidade da práxis político-pedagógica na formação/constituição de pedagogas (os) para atuarem no Sistema Socioeducativo. Também já ouvi isso de professores.

Kassiane assegura que: *Várias reuniões, várias coisas de que eu já participei com o pessoal da Secretaria da Educação, a maioria dos professores tem medo, porquê? Porque é o*

desconhecido. Então, eu acho que é interessante na formação de qualquer pedagogo. Independente da área que ele vai... Se ele vai trabalhar num hospital, de repente tem uma criança que está internada e que é filho de um jovem que está cumprindo medida, e às vezes o fato de ela saber vai gerar medo. Pelo menos a parte teórica deveria passar pra todos, e a prática, é claro, para aqueles que se dispõem, mas eu acho importante essa prática compor a formação, independente da área em que ele vai trabalhar.

A práxis é constitutiva de sujeitos em qualquer atividade profissional, conforme indicam as análises desta tese, fundada na possível constituição de sujeitos pedagogos, graduandas e graduadas, orientados pela práxis político-pedagógica socioeducativa por eles exercida na Unidade de Semiliberdade.

Pergunto a ela: Como você avalia a experiência da Socioeducação em sua constituição como pedagoga?

Kassiane responde: Já atuei nas diversas medidas do sistema educativo, e a que mais me identifiquei é com a semiliberdade. Apesar da grande dificuldade de inserção do jovem na comunidade, é à medida que possibilita a interação com a comunidade e permite uma maior aproximação com o profissional. Não posso e nem deveria determinar a escolha de ninguém, mas posso auxiliar a refletir sobre as escolhas que podem ser tomadas para ajudar as pessoas a tomarem suas próprias decisões.

Há relações sociais permeando a constituição dela como profissional pedagoga. Os adolescentes e jovens, a interação com comunidade, os trâmites burocráticos do ambiente do Sistema Socioeducativo, nada disso é diferente de qualquer outro ambiente que ela escolha para atuar como pedagoga.

Não é mais de medo, mas de amizade o vínculo criado com os adolescentes e jovens. Essa percepção do sujeito de pesquisa mostra o seu processo constitutivo como sujeito da Pedagogia.

Ao ouvi-la, percebo bem que Kassiane ao estar compondo o coletivo da equipe multidisciplinar do Sistema Socioeducativo, lotada na Semiliberdade, onde trabalha, está também a construir suas bases constitutivas como pedagoga com relações sociais históricas. Isso vai dando o norte para o desenvolvimento individual do sujeito. Ela está em ação, e em ação transformadora.

Kassiane faz a defesa de concurso para que mais pedagogos (as) atuem no Sistema Socioeducativo. *E a gente conseguiu mostrar como era importante o pedagogo, e no concurso*

de 2010, eles chamaram mais pedagogos, mas ainda assim, a quantidade de pedagogos é menor do que a de psicólogos e assistentes sociais.

Kassiane vai construindo assim a sua história dentro da história do Sistema Socioeducativo no DF.

Conforme Marx:

[...] a história social dos homens nada mais é que a história de seu desenvolvimento individual, tenham ou não consciência disso. Suas relações materiais constituem a base de todas as demais relações. Essas relações materiais são apenas as formas necessárias sob as quais sua atividade material e individual se realiza[...]. (MARX E ENGELS, 1963, p.245, grifo meu).

As relações práticas vividas pela pedagoga são a base das suas demais relações materiais. Eu vejo a questão do medo superada por Kassiane. E não só nela, em mim e em todas as (os) graduandas (os) que passam pela Unidade de Semiliberdade. As relações sociais a fizeram avançar. Percebo o processo de desenvolvimento humano na sua fala, quando me relata esses fatos. Nesse caminhar de superações e avanços, Kassiane vai se constituindo como ser humano e pedagoga transformadora. Ela é mais um sujeito que descobre que a realidade se revela no real concreto.

É essa a diferença entre uma formação apenas conceitual cognitiva em Pedagogia e uma formação/constituição prática que permite a um sujeito adentrar a realidade concreta e nela ser transformado em sujeito em constituição, em busca de sua contínua transformação e desenvolvimento.

Pergunto: Você consegue descrever a dimensão dessa experiência na sua vida em todos os aspectos?

Kassiane responde: *Aprendi a deixar de lado minhas crenças e julgamentos, para estar em constante aprendizado. Acho um trabalho muito desafiador, porém gratificante, um aprendizado muito grande e uma grande oportunidade de educar.*

Ela é um sujeito avançando. Superando medos, desenvolvendo-se com/nas suas relações sociais. Nelas, conquista o seu próprio autoconhecimento e a sabedoria. A busca de conhecimento e da sabedoria se dá na ação constante. Significa que nada é pronto. Tudo é/está se definindo na ação, agente transformador da realidade.

O conhecimento é ilimitado. “O conhecimento não é capital acabado ou um prato pronto, é sempre uma atividade, uma guerra da humanidade pelo domínio da natureza” Blonski

apud Vigotski (2004, p. 273). É este processo de domínio sobre a natureza que faz avançar a humanidade.

Kassiane está se superando na sua ação de deixar de julgar. Prefere estar em aprendizado constante e mútuo com o outro.

Agora se junta ao grupo de sujeitos de pesquisa a caçula do projeto, Maira de Paula.

Maira é pedagoga formada em 2017 pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UNB em 2018). Inicia a sua participação na Frente da Semiliberdade durante sua graduação (2015).

Pergunto a ela sobre sua escolha por cursar Pedagogia. Maira me explica que isto passa pela visão que ela tem sobre o trabalho. *A educação surgiu na minha vida primeiro como mãe. Eu fui mãe aos 21 anos de idade e passei a vida toda tentando ressignificar, traçar essa perspectiva da maternidade e da minha profissão, da minha profissionalidade, porque eu sempre vi o trabalho não apenas como uma profissão rentável, mas como uma profissão de vida acontecendo. Nunca fez sentido trabalhar só pra sobreviver. Eu vi isso na minha família, as pessoas são muito apaixonadas pelo que fazem. Eu nasci em Brasília, mas morei cinco anos em Salvador, e acabei treinando lá, em um grupo de capoeira. Passei quatro anos lá e voltei pra Brasília. E fui pra outro grupo de capoeira aqui de Brasília[...]. Fiquei 17 anos sem estudar, por causa dos meus filhos. Eu pensei: vou entrar na UnB. Passei um ano estudando sozinha, nas bibliotecas, nos períodos noturnos. A oportunidade que o ENEM⁷⁷ oferece. Fiz o ENEM em 2014. Passei. Entrei em 2015. Isso foi uma grande vitória na minha vida.*

O sujeito de pesquisa torna-se pedagoga por uma escolha pessoal. A pedagogia para ela não é um meio, mas o fim. É o seu trabalho. O trabalho para ela é uma atividade vital. Sobre esta visão dada pelo sujeito de pesquisa da significação do trabalho, salienta Engels no seu conhecido texto “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”:

[...] O trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem [...]. Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e obriga a servi-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 1961/1896, p. 269 e 279, grifo meu).

⁷⁷ ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

Percebo na fala de Maira uma realidade contida na sua escolha decisiva em relação a cursar Pedagogia. Ela acredita no trabalho como produção social da vida. Diante disso, agora afala vem de Marx, afinal é ele que define o trabalho como “a própria atividade vital do homem, e esse homem faz dessa atividade vital o objeto da sua vontade e da sua consciência. É vida criando vida” (MARX, 1993, p. 164).

Para mim, Maira traz na sua fala os aspectos de sujeito histórico, pois a sua família trabalha por paixão. “A história não é senão a sucessão de diferentes gerações” Marx (2007, p.460). Entretanto, trabalhar só para sobreviver é a realidade da maioria da população brasileira, tendo em mente que o sistema capitalista não permite que seja diferente.

A causa do sujeito de pesquisa com a pedagogia é também histórica. Vou escutando a Maira, tentando fazer uma ordem mais ou menos cronológica das suas ações: Brasília. Salvador. A capoeira. A sua ação nas ruas. A ação educativa pedagógica educativa pelo viés do esporte até se tornar uma educadora social. E onde? Nas ruas. Para/com quem? Excluídas (os), à margem.

Maira afirma: *Aí eu fui dar aula de capoeira com esse público que eram meninos de rua, alguns mendigos e usuários de drogas e algumas meninas em estado de vulnerabilidade sexual. E aí, pronto. Quando eu comecei com isso eu já sabia o que eu queria[...].*

A práxis social do sujeito está se processando. Maira deseja tornar-se pedagoga. Mas o sujeito de pesquisa sabe qual é a práxis político-pedagógica que quer. Sua inserção praxica na Unidade de Semiliberdade lhe mostra que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1996, p. 23/24, grifo meu).

O processo praxico na Unidade de Semiliberdade que vem constituindo Maira me parece claro que segue a orientação apregoada acima por Freire. Ela compreende bem que aprender e ensinar têm o mesmo peso e significação para um (a) pedagogo (a) que deseja transformara realidade.

O sujeito de pesquisa enfrenta as demandas da sua vida para estudar. Não é diferente da maioria da população pobre. A alegria de passar. A entrada na Universidade. Só sendo da mesma classe para se compreender qual é o real significado disso. Eu escuto essa história, a

partir de mim, há anos. E não deixo de me emocionar. Mas que sujeito é esse que parece nunca desistir? Responde Reis (2011, p. 116): “é o sujeito que produz e sofre transformações que se revelam na palavra[...]”.

O sujeito da práxis se orienta dialeticamente. Aposta na liberdade. Assume decisões. A fala de Maira demonstra que ela queria respaldar a sua ação educativa social ao cursar Pedagogia; mas é muito mais do que isso. Ela está na rua transformando-se e sendo transformada pelo movimento prático; o seu exercício de vida desde a adolescência já a respalda como a educadora social que ela é. Existe uma lógica imposta pelo sistema capitalista que impede com toda a sua força a classe trabalhadora de se desenvolver.

Mas quando os sujeitos históricos se levantam, avançam e se superam. Segundo Reis (2011, p.70), “a lógica infra e superestrutural do capital os faz excluídas e excluídos, não mecanicamente, mas contraditoriamente. Ao buscar a alfabetização ou a formação [...] encontram algo que em si é diferente da sua situação de excluídos”. Em seu primeiro dia de aula, conta ela que o professor Renato⁷⁸ deu voz a toda a turma de graduandas (os) do Curso de Pedagogia. *Ele deixou todo mundo falar. Eu ouvi o discurso de quase quarenta pessoas. Elas falavam que não sabiam porque estavam ali. Que tinham dificuldades com criança, mas queriam estudar pra concurso. A fala de pessoas mais velhas e de pessoas mais novas. Era a mesma. Aquilo me chocou profundamente. Porque eu sabia porque eu estava ali. Foi uma escolha. Mais muito firme. E aí, depois de todas as falas, foi a minha vez de falar. O professor é muito afetivo e eu me senti extremamente à vontade no primeiro dia, e falei: “Eu estou aqui porque eu trabalhava com pessoas com vulnerabilidade social[...]. Eu queria transformar. Eu preciso disso na minha vida”. E no final, ele veio falar comigo e me emocionou muito. Me senti muito bem.*

O professor Renato Hilário é exatamente assim mesmo, como Maira descreve. Ele é um professor prático, atencioso e amoroso, que incentiva e estimula a (o) graduanda (o). Conforme assevera a Prof.^a Dr.^a Maria Alexandra Militão Rodrigues (*apud* Reis, 2011, p.4, grifo meu):

Se na voz de Renato Hilário toda ação é relacional, em seu cotidiano, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, essa afirmação ganha contornos de Cuidado Educativo envolvido pelo abraço afetivo e pela mobilização política em prol da qualidade e gratuidade da universidade pública.

⁷⁸ Professor Dr. Renato Hilário dos Reis. Professor da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. Foi coordenador do GENPEX. É o orientador desta tese.

Este ser extremamente humano vem transformando com graduandas (os) a realidade ao seu redor. Mas o sujeito de pesquisa parece não compreender as falas dos estudantes que não sabem ao certo por que estão cursando Pedagogia. Parece mesmo contraditório. Porém, Reis (2011, p. 100) observa que “a existência de contradição e conflito é da natureza do próprio desenvolvimento humano”.

O sujeito de pesquisa prossegue a falar sobre a experiência vivida no seu primeiro dia de aula. O professor ressaltou na ocasião: *“Todas as pessoas pobres que não têm acesso à universidade estão pagando pra que você esteja aqui. Isso não é um conhecimento pra se guardar pra você. Tem de devolver isso”. Foi quando eu entendi o sentido da universidade. Até então eu não tinha essa consciência para estar ali, e foi a partir dele, da fala dele, que eu coloquei o pé no chão aqui dentro.*

A análise a seguir está construída sob dois momentos. O primeiro momento da análise é sobre a fala do professor com a graduanda e me parece ser, de algum modo, a fala de um sujeito consciente e sabedor do seu papel no mundo. Ele vai construindo com o seu diálogo um caminho que possa levar à conscientização das graduandas e graduandos. Porém, ele o faz num esforço de quem tem um conhecimento crítico e a visão dos obstáculos na ação de educar/aprender.

Parafraseando Freire (1996, p.145), **“o educador consciente jamais pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma,** em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”.

No segundo momento, analiso a fala do sujeito de pesquisa: percebo que a consciência de Maira é tocada pela fala do professor. É a partir da fala dele que ela entende mais do que nunca porque está ali. O sujeito da pesquisa deseja transformar e ser transformado.

Essa fala da Maira nesse momento é primordial para esta tese, pois, na minha visão, um (a) pedagogo (a) constituído (a) numa práxis político-pedagógica específica, como é o caso da semiliberdade, pode sim criar processos transformadores das realidades.

Volto para analisar então a fala de Maira a partir do aspecto do ato afetivo volitivo de que fala Vigotski (2010, p. 227, grifo meu):

O ato volitivo pressupõe necessariamente, em nossa consciência, a existência anterior de certos desejos, vontades e aspirações relacionadas, em primeiro lugar, com a concepção do objeto final a que aspiramos e, em segundo, com a concepção das atitudes e ações que são necessárias da nossa parte para a realização do nosso objetivo.

A citação de Vigotski fundamenta a possibilidade de que os sujeitos escolhem determinadas pessoas para compor suas relações sociais, com a intenção de alcançar o objetivo final. No caso analisado, o de transformar-se e seguir transformando realidades adversas.

Há uma relação dialógica nessa relação graduanda/professor. A inquietação e a curiosidade se unem em favor de um desenvolvimento humano mútuo, pois “está se abrindo ao mundo, e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história” (FREIRE, 1996, p.136).

O sujeito impõe algumas condições nessas relações sociais constituintes, por exemplo, sobre a qualidade de instrução que vai receber. Como diz Vigotski (2010, p. 455), “**a primeira exigência que se faz a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade[...]**”.

Outro requisito que vem apontado por Vigotski (idem, p. 455) é que “**o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela** e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala das relações humanas”. Isso é uma prerrogativa que a práxis também exige: o sujeito imerso na realidade.

Nesse contexto, Maira afirma: “*Eu mandei um e-mail, e ele sempre me respondeu todos os e-mails*”.

A atenção do mestre escolhido. Nela, Maira considera o que Vigotski (idem, p. 455) já apregoa: “um pedagogo cientificamente instruído deve ter um embasamento cultural vasto”. Esse “embasamento cultural vasto” me parece ser um requisito importante que orienta a tendência afetivo-volitiva do sujeito em constituição.

O sujeito em constituição não escolhe qualquer relação social. Ele vai escolhendo sempre relações sociais dentro das suas aspirações que o façam avançar e desenvolver-se com o outro. Com essas aspirações, a consciência faz a sua escolha, e isso orienta as escolhas desse sujeito no campo das suas relações sociais, no sentido de que essas escolhas das relações possam vir a contemplar os seus desejos, sonhos ou necessidades. E, sobretudo, o seu processo de constituição como sujeito.

A relação social da Maira, no curso de Pedagogia, com professores, colegas de turmas, projetos escolhidos para o seu processo formativo, as relações familiares e entre amigos, tudo agora é um. Ela se constitui com o outro, e outro se constitui com ela. A história agora não é mais de

Maira, Renato, Kelly, Miriam, Kassiane e minha, mas a história dos seres humanos em constituição nas/pelas escolhas de suas relações sociais.

Penso ser possível afirmar que um (a) pedagogo (a) que é constituído nas relações sociais orientadas pelo seu ato afetivo volitivo pode, sim, transformar realidades educacionais no campo da pedagogia. Essa é “uma luta encarniçada com o mundo, e nessa luta caberá ao educador a palavra decisiva” (VIGOTSKI, 2010, p.458).

Pergunto a Maira: Com vários grupos de pesquisa-ensino e extensão na Faculdade de Educação, como você chegou ao grupo GENPEX, e nele à Socioeducação. Fale um pouco sobre isso.

Maira responde:[...] *O Renato fazia grupos, aulas-encontro, fora da sala de aula, muitas vezes. E assim eu conheci a Socioeducação. O primeiro encontro que eu tive, ele trouxe uma pessoa que se constitui na educação de jovens e adultos e uma do Sistema Socioeducativo, que está trabalhando no sistema, e que era aluna dele [...]. Foi assim.*

Essa é uma característica do (a) pedagogo (a) que tem como norte a relação dialética teoria-prática. O GENPEX é sempre um dos espaços que dá voz, vez e decisão a todos (as) graduandos (as) em processo de desenvolvimento humano no curso de Pedagogia. É a hora e a vez do diálogo. Porém, como assevera Freire: “o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens” (FREIRE, 1980, p. 83).

Nas aulas-encontros, segundo Reis, “há um processo de dessilenciamento [...] O dizer do seu desejo, o expressar de sua vontade, talvez se configure como sinalização de um sujeito que, de excluído e silencioso, dispara-se e irrompe-se num movimento práxico de dessilenciamento” (REIS, 2011, p. 125).

Pergunto: Você lembra o ano?

Ela responde: *1º semestre de 2014.*

Pergunto ao sujeito de pesquisa: Porque você escolheu estar no projeto de uma pedagogia socioeducativa?

Maira narra como acontece: *Eu mandei um e-mail pra o professor, e ele sempre me respondeu todos os e-mails. E aí eu falei: “Pelo amor de Deus, eu preciso me matricular nesse projeto. Eu queria fazer pelo menos o projeto 3 com vocês”. Ele disse: “Maira, agora você vai falar com a professora. Ela é muito amorosa, você fala e ela vai te ajudar”. (O professor se aposentou nessa época). Aí eu liguei pro departamento e falei com a professora: “Sou aluna do professor, estou há dois anos tentando entrar no projeto, mas por dificuldades com os meus*

filhos, eu moro muito longe, será que por causa de apenas um dia eu... Como a gente pode fazer com isso? E aí ela foi superaberta comigo e disse: “Vem cá, vou te ajudar”. E então eu fiz essa matrícula.

Pergunto: Você fez dois semestres com a gente? Maira responde: “*Não. Eu fiz dois semestres e meio*”. Você emendou com o TCC⁷⁹? Ela responde afirmativamente com um aceno de cabeça. Em que semestre você estava quando escolheu ir lá pra Frente da Semi? Resposta: *2º de 2015.*

A professora⁸⁰ que assume o GENPEX também trabalha observando a linha que considera a práxis político-pedagógica importante para o desenvolvimento dos futuros pedagogos (as). Por isso, Maira encontra nela a mesma compreensão do professor que a antecede. A constituição da professora também é perpassada pelo GENPEX.

Conforme afirma VIEIRA (2016, p. 32):

Enquanto fui professora substituta participei do grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX) [...]. Nesse grupo comecei a ampliar minhas concepções sobre educação de jovens e adultos, ao perceber o rico legado que a educação popular trouxera a essa área e que iam além das experiências promovidas pelo Estado.

É muito interessante como as histórias dos sujeitos vão se misturando ao longo da caminhada. Somos sujeitos das nossas relações sociais e elas vão nos constituindo ao longo da vida. Porém, não nego que entre nós, sujeitos desta/nesta práxis político-pedagógica socioeducativa, não haja diferenças que são enfrentadas, confrontadas e superadas. Pois os sujeitos humanos em suas condições humanas não são iguais. São diferentes, e segundo afirma Freire, “a questão fundamental nas relações entre professores e alunos não está no respeito gerado no medo, mas no respeito constituindo-se no exercício do direito de ser diferente” (FREIRE, 2013, p. 245).

Em especial no meu caso e da Maira, já chegamos à síntese das nossas diferenças. O nosso objetivo é maior do que os nossos apegos e as nossas contradições. Eu e Maira somos sujeitos dialógicos e trabalhamos na educação em prol de uma transformação social para a classe trabalhadora.

⁷⁹ TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

⁸⁰ Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira. Professora da Faculdade de Educação e Coordenadora-Geral do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão e Educação Popular Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX.

Neste percurso, continuo ouvindo Maira, que reafirma seu processo constitutivo com e no GENPEX: *Eu fui absorvendo muitos conhecimentos que eram adotados ali no planejamento do GENPEX, porque é coletivo, então são várias ideias de pessoas: pessoas que têm dinheiro, pessoas que vêm da periferia, pessoas neutras, no sentido de muito novas.*

A práxis de Maira na Unidade de Semiliberdade é ativa. Ela está se constituindo objetivamente com as relações sociais na Unidade: no GENPEX, na política, todo o tempo. *Quando eu chegava ali eu já sabia o que funcionava e o que não funcionava, muito quase por causa dessa minha perspectiva de vida. Eu cheguei mais velha também. Quais métodos pedagógicos usar? No GENPEX, tem uma oxigenação para as ideias que vêm de pessoas extremamente experientes como você, trazendo suas experiências.*

A práxis é o elemento basilar para acontecer as relações sociais, relação onde se alicerça a constituição do sujeito pedagoga (o) neste trabalho. Nesta tese, refiro-me a práxis a partir de Marx e Engels, tendo-a como agente basilar e transformador da realidade.

Meus estudos da obra de Marx não me permitem ver com clareza alguma um método de que o autor tenha se utilizado para obter algumas das suas conclusões sobre a visão de mundo que ele teve no seu tempo (século XIX). Penso eu, que se Marx tivesse criado um método, este seria ineficaz para fundamentar a práxis transformadora a que me refiro neste trabalho. Mas percebo a movimentação dialética materialista com seus processos históricos, que me contempla amplamente e me estimula a continuar firme nos pressupostos que se apresentam em sua obra.

Conforme afirma Engels:

Como aqui não seguimos um processo abstrato de pensamento que se desenrola apenas na nossa cabeça, mas uma sucessão real de fatos, ocorridos real e efetivamente em alguma época, ou que ainda continuam ocorrendo, essas contradições terão também surgido na prática e nela terão também encontrado provavelmente a sua solução. (MARX e ENGELS 1993, p.310, grifo meu).

Advogo uma práxis que tem a seu favor, sobretudo, um mundo objetivo, que neste caso é formação/constituição de pedagogas (os) do Curso de Pedagogia na FE/UnB, que, sob a minha ótica, pode ser transformado, conforme assevera Vásquez: **“A prática existe necessariamente como meio para mudar um mundo que não satisfaz o homem”** (VÁSQUEZ, 2011, p. 211).

A fala de Maira vai me reafirmando ela como um sujeito que vai se formando/constituindo na/da práxis, como é peculiar a quase todos os estudantes da graduação

no curso de pedagogia que passam pelo GENPEX. Pergunto a ela qual a dimensão dessa experiência na sua vida cotidiana e na de sua família.

Maira responde da seguinte maneira: *Na minha família, eu sempre sou conhecida como “lá vai a Maira com as loucuras dela”. Tipo lá vai a Maira pra rodoviária se juntar pra fazer sopa pros meninos de madrugada. Eu fazia isso com 16 anos. Tinha o pessoal da igreja, políticos, junto com meninos da escola. Eu dizia: “Vamos fazer alguma coisa”. Então meus pais diziam: “Maira, o que você vai fazer meia-noite no estacionamento da rodoviária?”. Eu pedia pro meu pai me levar, ele me levava e ficava indignado. Então, quando eu cheguei pra ele e falei “Pai, tô dando aula pros meninos de rua que usam crack”, ele respondeu: “Maira, porque você sempre escolhe o lado mais difícil? Porque você não vai trabalhar com uma coisa mais fácil pra sua vida?”. Eu sempre falava não faz sentido se não for assim. Eu sempre gostei.*

Quando eu entrei na Pedagogia e falei especificamente sobre no meu trabalho no Sistema Socioeducativo, eles disseram: “Você está fazendo exatamente o que você sempre quis. E agora, sim, eu entendo o que a levou até aqui”. Agora faz muito sentido, porque parecia uma coisa solta: fazia manifestação, capoeira lá no Goiás, mas de repente eu caminhei pra isso. Meu pai sempre teve orgulho disso. Minha mãe chorou muito na minha colação de grau, e os meus filhos. O que eu gostaria mais de enfatizar e que o meu filho mais velho tem 11 anos e estuda na escola pública.

Eu interrompo e pergunto qual o nome deles e a idade? Maira responde: *“O mais velho se chama Uirá, tem 11 anos, vai fazer 12. Tem o Muirã, que vai fazer 7 anos, e a Suiá, que tem 5 anos”.*

Pergunto se são todos nomes indígenas, de uma tribo específica. Maira responde: *“Não. É porque eu sou bisneta de indígenas, eu tenho um pezinho ali e gosto muito da cultura. Eles são os verdadeiros donos dessa terra. e foi uma homenagem”.*

Maira continua: *A criação dos meus filhos sempre foi em volta disso. Eu sempre fui muito pobre, e casei com meu marido; ele é engenheiro florestal. Então a gente tem condição pra dar uma certa base pros meninos. Eles não passam nada do que eu passei, mas sempre com muita consciência de olhar de quem tá do seu lado. Não julga. Então eles sempre falam com a boca cheia: “A minha mãe trabalha com os adolescentes”. Eles têm orgulho disso. Na rua, quando a gente vê os meninos, eu sempre falo: “Isso acontece por causa disso, disso e daquilo. A escola pública é um direito. Criança não é só tutela da família. É do Estado e da Sociedade, também”. Eles já têm essa consciência.*

As relações familiares do sujeito de pesquisa também apontam para a sua constituição no âmbito familiar. A escolha dos nomes dos filhos tem significados para Maira. É uma homenagem aos seus ancestrais e à sua história. A historicidade é outro ponto central nas análises das falas dos sujeitos de pesquisa, e a minha própria, nesta tese, vai aparecendo na fala de Maira e de todos nós.

As nossas histórias vão se entrelaçando, e a história de um (a) é mesmo um retalho a completar a história do outro, resultando num único formato. O todo que abarca a humanidade com o seu processo histórico de desenvolvimento. Maira é um sujeito desta histórica humanidade e segue o seu processo transformador.

A história de Maira não é diferente das demais histórias de sujeito que trabalha em prol da transformação de realidades Segundo, Reis: “[...] muitos educadores/educandos e educandos/educadores são histórias de resistência, de enfrentamento, da busca de vida e da condição de um existir compartilhado” (REIS, 2011, p. 234).

Pergunto a ela: O que Maira vai levar desta experiência na Socioeducação para a sala de aula da pedagoga Maira? Ela responde: *Eu acho que o pano de fundo para uma profissão de pedagogo, uma das profissões mais honradas, porém desvalorizada pela própria sociedade e pelo Estado, eu acho que o pano de fundo disso é a transformação social. Pra mim, a educação não está desvinculada disso. Por isso, Paulo Freire, por isso, Renato Hilário, por isso, GENPEX, e por isso, a política. Muitas vezes, estes são braços de um caminho que perpassa a função educadora. Então, pra mim, a Socioeducação e o GENPEX vieram reafirmar aquilo que eu já sabia. A constituição do sujeito está para além da formação; ela é a constituição do sujeito mesmo. Em sala de aula, qual é realidade do Brasil? do DF? do Paranoá? de Taguatinga? Pensar essas especificidades da ação educadora da práxis é simplesmente isso. Você se respalda na transformação social e na política do micro pro macro. Então, é ali na Semiliberdade, de lá pra região e pro Brasil.*

O sujeito de pesquisa mostra-se aberto. Ela conhece a realidade. Está convicta de que o seu processo prático segue o seu curso, constituindo-a como uma pedagoga em transformação e transformadora. Maira sabe que “**o seu testemunho ético está na decência do que ela faz** e, sobretudo, na manutenção da sua consciência de classe” (FREIRE, 2004, p.103, grifo meu).

As falas de Maira demonstram que as suas relações históricas, como a família, o GENPEX, a política, estão orientando Maira na sua constituição como pedagoga. O sujeito de pesquisa tem a plena consciência do seu trabalho pedagógico numa futura sala de aula.

Pergunto qual a diferença para Maira depois de passar pela Frente da Semiliberdade, e se ela acha que isso fez diferença para a sua constituição como pedagoga. Maira responde, e me aponta a sua historicidade. *Minha adolescência sempre foi na escola pública; eu sempre vi “meninos-problemas”, que são aqueles quando você vai ver porque tão dando trabalho, porque têm dificuldade na escola. Você vai ver que o pai espanca, que a mãe é alcoólatra, que passa fome. A vida toda eu vi os meus colegas e eu sabia a realidade deles. Eu estava no ônibus, eu via quando eles desmaiavam de fome. E na escola ele era o garoto-problema. O que é um garoto-problema? O problema é do Estado e da Sociedade. Então, o meu olhar sempre foi o de estar dentro disso. Isso sempre me revoltou. Eu mexi com política por causa disso. Com 15 anos eu já era presidente do grêmio. Ensino médio. Movimento político. Estudava no ensino fundamental no Paranoá, e médio no CEAN⁸¹. E sempre presenciando isso.*

A historicidade de Maira expõe o seu processo constitutivo. Ela tem o olhar voltado para a realidade dos adolescentes e jovens da Unidade de Semiliberdade antes do ato infracional, e isto faz toda a diferença. Ela está em contradição com o olhar da sociedade, que vê o socioeducando apenas depois do ato infracional. A sua revolta é transformada em ação. Uma ação que constrói mudanças.

4.2 A CONTRIBUIÇÃO DO MARCO LEGAL NORMATIVO À CONSTITUIÇÃO DAS (OS) PEDAGOGAS (OS)

Esta análise das falas e narrativas dos sujeitos de pesquisa é agora desdobrada e vai mudando um pouco de assunto, porém permanecendo dentro do objeto principal, que é a formação/constituição de pedagogas (os) que atendam às necessidades específicas do socioeducando adolescente e jovem em cumprimento de medida socioeducativa. Falamos agora sobre as contribuições do Marco Legal Normativo à formação/constituição da (o) pedagoga (o).

Os textos legais normativos, denominados de marco legal, pedem um olhar adensado no tocante a responder a um dos meus objetivos específicos da minha pesquisa. Analiso neste momento as significações do processo prático político-pedagógico para a constituição de pedagogas (os), sob a visão dos textos legais e das falas dos sujeitos de pesquisa.

⁸¹ CEM – Asa Norte. CEAN – Centro de Ensino Médio da Asa Norte. Brasília-DF.

Nas minhas análises, faço referência apenas às citações ou fragmentos do texto legal normativo que rege o Sistema Socioeducativo, que considero contributivas à tese que defendo: a formação/constituição de pedagogas (os) para a atuação no Sistema Socioeducativo.

A intenção é perceber, na legislação específica que rege o Sistema Socioeducativo, propostas pedagógicas formuladas por pedagogos que sejam relevantes e significativas, e que deem respaldo legal à formação/constituição do pedagoga (o), podendo este, através das suas práticas pedagógicas socioeducativas, humanizar as leis, tornando-as concretas, aplicáveis e, sobretudo, constituintes de agentes transformadores.

Como bem afirma Teles (2004, p. 122), “é necessário que os pedagogos de gabinete façam projetos para a educação que atendam às soluções adequadas a cada desafio”. Pergunto então: como farão isto? Como estes (as) pedagogos (as) hão de fazer isso se, na maioria das vezes, não são/estão formados/constituídos em ações práxicas no Sistema Socioeducativo?

A práxis de pedagogas (os) aqui relatada responde a essa pergunta da seguinte forma: pedagogas (os) de gabinete, ajudem-se muito, estando no Sistema Socioeducativo, para conhecerem o movimento do chão em que pisam. Pois “**o mundo percorrido pelo sujeito é diferente, é um mundo mudado.** A simples peregrinação do sujeito pelo mundo modificou o próprio mundo, nele deixando as suas marcas” (KOSIK, 1976, p.165, grifo meu).

Assinalo que o objeto deste trabalho não está centrado no marco legal, e sim na práxis político-pedagógica socioeducativa, constitutiva de sujeitos graduandas (os) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. Uma vivência real e concreta desde o ano de 2008 numa Unidade de Semiliberdade do DF.

Ao adentrar mais profundamente nos textos do marco legal normativo, posso afirmar que o papel da legislação no Sistema Socioeducativo é o meio de se estabelecer regras estruturais para todo procedimento, em todos os aspectos, quando se trata do direito da criança e do adolescente. Mas o fim primordial das leis é a inclusão do (a) adolescente ou jovem socioeducanda (o) na sociedade.

Segundo a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA e o Sistema Nacional do Sistema Socioeducativo– SINASE, entre outros documentos componentes do marco legal normativo aqui comentados ou citados, conferem prioridade à educação/escolarização do socioeducando adolescente e jovem em cumprimento de medidas socioeducativas.

Como se pode ver no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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, crueldade e opressão. (BRASIL, CF 2008, p.144).

Segundo a CF 1988, a educação deve ser promovida e incentivada:

Art. 205

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, CF, 2003. p.136).

A Constituição Federal de 1988 deriva de variados documentos, tratados e ordenamentos dos organismos internacionais, e não poucas vezes se faz distante da população em estado de vulnerabilidade, nesse caso, os socioeducandos da Unidade de Semiliberdade.

Sendo a legislação capitaneada pela classe dominante, enraizada no Estado, resta para a classe trabalhadora uma total dependência do Estado e, por conseguinte, a dominação quase eterna desses “poderosos”.

Assim sendo, posso afirmar, com Marx e Engels (2007, p. 74) que “[...] todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da base concreta”. Desta forma, é possível que o marco legal normativo aqui estudado também repouse na ilusão de ter sido criado para atender às vontades dos sujeitos socioeducandos e da classe trabalhadora, quando o foi para respaldar as “boas intenções” da classe dominante, que se acha dona do Estado.

Os artigos da CF de 1988, citados acima, me parecem um desmembramento dos interesses da classe dominante para o cumprimento dos deveres da criança e do adolescente, e aparentemente expressam o bem comum. É possível enxergar neles a classe trabalhadora no seu campo de batalha, representada no texto pela família; a sociedade civil, com seus movimentos e instituições; e a classe dominante, representada pelo Estado brasileiro.

Como bem afirma Jacob Gorender na introdução no conhecido texto de Marx e Engels *A ideologia Alemã* (2007, p. XXXI):

O interesse comum se erige encarnado de Estado. Autonomizado e separado dos **reais interesses particulares e coletivos, o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens.** Mas é uma comunidade ilusória, pois **o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação.** A fim de evitar sua dissolução pelas contradições de classe, a sociedade civil deve se condensar no Estado e se apresentar enquanto Estado.

Esta é uma arena de lutas de classes, e inserida nesta luta menciono a probabilidade de haver contido no texto da C/1988, no aspecto educacional, possíveis propostas legais que contemplam a formação/constituição de pedagogas (os) para fazer avançar, desenvolver, superar e transformar o sujeito desse processo.

O texto da Constituição Federal, à luz da minha tese, determina deveres prioritários que a família, a sociedade e o Estado têm para com a criança e o adolescente, porém, não vejo até esse momento uma orientação clara sobre a formação/constituição dos sujeitos pedagogas (os) para exercerem esses deveres em cumprimento da lei.

Kassiane tem ponderações a fazer a respeito do Texto da CF/1988. Pergunto a ela: O marco legal normativo que sustenta o sistema de leis brasileiras e, sobretudo, o que rege o Sistema Socioeducativo Brasileiro, contempla a formação/constituição de pedagoga (o) ou outros profissionais especialistas?

Segundo Kassiane, *um grande vácuo que percebo no Sistema Socioeducativo são documentos que norteiem a definição da atuação de cada um dos profissionais envolvidos. Não há clareza de atribuições, e por diversas vezes vejo o pedagogo reduzido ao profissional responsável por escola, curso e trabalho, enquanto diversas ações educativas não são realizadas.*

A fala de Kassiane advém da sua atividade prática como trabalhadora do serviço público estadual e, como tal, tem na sua demanda de trabalho diária a presença dum pacote de leis específicas para o Sistema Socioeducativo. Segundo ela, a falta de clareza na legislação

reduz a ação e o tempo da (o) profissional pedagoga (o), sendo possível afirmar que esta (e) deixa de realizar ações educativas relevantes para o socioeducando (a).

Parece antagônico. A CF/1988 nos artigos citados impõe a prioridade, sem, contudo, orientar como é que se fará para aplicar tal prioridade. Sem ter como aplicar legalmente a prioridade, o profissional se reduz e obviamente a prioridade se anula.

Para Saviani (1996, p. 168/69),

a legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha [...]. Revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências esperadas ou não, que ela acarreta.

Passo ao exame do texto do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA.

No ECA, a educação continua sendo a prioridade, como se pode ver nos artigos 53,54 e 55:

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;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

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

(BRASIL, 2010, p. 31)

A mim, parece que o artigo 53 do ECA e os pontos que o seguem são genéricos com relação à formação/constituição de pedagogas (os). Pois, para que todos os direitos garantidos se façam reais, é fundamental a formação/constituição de seres humanos reais. Como asseveram Marx e Engels (2007, p. 10), “a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos”. É o homem que transforma a natureza.

Eis o art. 54 do ECA:

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;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

(BRASIL, 2010, p. 31)

O artigo citado não fornece dados suficientes que contemplem a formação/constituição de professores, que são os especialistas essenciais, indicados para promover o processo do desenvolvimento humano com adolescentes no Sistema Socioeducativo.

Os textos do ECA aqui expostos orientam variados aspectos de deveres para a educação de crianças e adolescentes, mas não vejo o alcance do objetivo específico no tocante à contribuição do citado marco legal normativo a este trabalho. Não vislumbro uma orientação clara sobre a formação ou a constituição de pedagogas (os), ou mesmo atribuições de cada profissional pedagoga (o), dentro deste marco legal, que possa atender às especificidades para o desenvolvimento humano de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas

Ester, sujeito de pesquisa, reafirma a fala de Kassiane, acima:

“O ECA não é claro quanto aas atribuições decada profissional”. Essa assertiva afirmação de Ester confirma a minha análise, até aqui, sobre a contribuição do marco legal normativo para a formação/constituição da pedagoga (o) ao trabalho socioeducativo.

Nos textos legais normativos nacionais até aqui vistos, recortados nos contextos educacionais, em especial o da formação/constituição da pedagoga (o), é possível perceber a prioridade da educação como direito da criança e do adolescente, sem, contudo, orientar como se concretiza esta prioridade.

Um avanço nas leis não pode negar outro avanço. O do homem sobre a natureza exercitando a práxis e produzindo a sua vida. O homem produz seus modos e meios de existência. “Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida”. Essa é uma afirmação de MARX e ENGELS (2007, p. 10/11).

Miriam, sujeito de pesquisa, assim se posiciona sobre o marco legal: *É como se os marcos legais não quisessem que a gente observasse todas essas questões que a gente teve a oportunidade de observar, mas sem essa formação necessária de olhar pro sujeito de uma forma diferente. Tanto que se eles entendessem, eles não iriam tratar da forma como são tratados. Eles iriam olhar pra eles de uma forma diferente e ver que eles não precisam ficar lá trancados, sem fazer nada, ociosos, fazendo eles pensar na vida difícil que eles têm, nas dificuldades que eles têm quando eles saem de lá, na falta de oportunidade que eles têm, do que pensar: ah, vamos chegar juntos, vamos pensar sobre as nossas vidas, sobre os nossos problemas, e como a gente pode fazer pra superar.*

Ao construíra minha análise desta fala de Miriam, vou percebendo as novas possibilidades de contribuições possíveis ao marco legal normativo, se o mesmo der ouvidos à

práxis. Sem contudo engessar o processo operacional da socioeducação A relação humana social que pode constituir e transformar realidades é basilar. Estas relações devem ser consideradas na construção de futuros marcos legais. Segundo Gadotti (1978,p.107), “como evitar a ilusão da filosofia de que basta refletir, pensar,para que o ‘curso das coisas’ se modifique? **Parece-me que essa ilusão só não resiste a uma práxis**”.

Não basta refletir e pensar o marco legal. Bom seria se os marcos legais fossem construídos com todos os sujeitos no processo do Sistema Socioeducativo. Porém, já seria um bom início o empreendimento de ações práticas, como, por exemplo, ouvir os socioeducandos para se alcançar o fim concreto da lei. Nesse caso, falo sob orientação da ação prática socioeducativa para a formação/constituição de pedagogos (as) a fim de atuar com os socioeducandos adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas de que trata esta tese.

Vejamos agora o que diz o Sistema Nacional do Sistema Socioeducativo– SINASE.

O texto do SINASE apresenta-se como marco regulatório do Estatuto da Criança e do Adolescente. Os recortes feitos por mim, do SINASE, que dizem respeito à Educação, afins ao objeto desta pesquisa, são os seguintes:

Artigo 12 – SINASE. A composição da equipe técnica do programa de atendimento deverá ser interdisciplinar, compreendendo, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência. E no § 2º do Regimento interno deve discriminar as atribuições de cada profissional, sendo proibida a sobreposição dessas atribuições na entidade de atendimento.

O art. 12 do SINASE orienta a composição da equipe técnica neste caso, as Unidades do Semiliberdade. Na Unidade de Semiliberdade do DF, esta orientação acha-se contemplada. O Distrito Federal está de acordo com a orientação do SINASE, ao construir no ano de 2017 o seu Regulamento Operacional das Unidades de Semiliberdade do Sistema Socioeducativo.

No estudo para a análise que faço do texto, recorto os pontos essenciais de que trata o objeto desta tese:

Art. 12 Os servidores das Áreas de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, os Socioeducadores e os Técnicos Administrativos, serão referências dos(as) socioeducandos(as) nas Unidades de Atendimento de Semiliberdade, a partir de parâmetros estabelecidos pelas respectivas Direções, devendo acompanhá-los(as) de forma a estabelecer vínculos que favoreçam a execução do processo socioeducativo. (Regulamento Operacional das

Unidades de Semiliberdade do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, 2017, p.16, grifo meu).

A orientação acima não deixa claro como se dá o estabelecimento de vínculos “*que favoreçam a execução do processo socioeducativo, a partir de parâmetros estabelecidos pelas respectivas Direções*”. Neste ponto bem cabe a formação/constituição de pedagogas (os) na/pela práxis político pedagógica aqui estudada. Também nesta orientação não se observa nenhum aspecto do processo de formação inicial e continuada para pedagogas (os).

Na Seção II – Dos Direitos, Deveres e Incentivos aos Servidores no mesmo Regulamento, dos deveres dos servidores, entre outros, destaco apenas dois, indiretamente ligados ao objeto de estudo, sem, contudo, contemplá-lo:

XI – participar dos movimentos e estudos que se relacionem com a melhoria do exercício de suas funções, tendo por escopo a realização do bem comum;

XVI – formação continuada.

Não há mais informação. Por exemplo: por quem se dará? Como se dará? Em que área dos profissionais especialistas ou a qual categoria deles será aplicada?

Na Seção III– Assistência à escolarização, do Regulamento Operacional, encontro algo no mínimo interessante no art. 41: “*A Unidade deverá articular com a rede de ensino, a fim de se trabalhar aspectos conceituais da Medida Socioeducativa de Semiliberdade, tais como estigmas, especificidades da medida, entre outros*”.

Na minha opinião, esta é uma estratégia interessante, se houver uma parceria bem organizada da Unidade com a rede de ensino pública e privada, envolvendo os ensinos fundamentais, médios e superiores. Esta iniciativa poderá desencadear um processo prático transformador no Sistema Socioeducativo do DF.

Sobre essas observações feitas por mim, dos documentos legais normativos até o momento, junto as falas dos sujeitos de pesquisa que são o ponto central desta análise do marco legal que faço. Ester assim se manifesta sobre o marco legal normativo do Sistema Socioeducativo:

No SINASE não estão especificadas claramente, apenas são elencados alguns profissionais que devem compor a equipe socioeducativa.

A fala de Ester dá pistas à minha análise. Ela diz que o SINASE não especifica, apenas elenca alguns profissionais que compõem a equipe socioeducativa. Ela tem razão. O marco legal normativo do SINASE realmente não faz isto, porém outorga essa designação específica

no seu art. 12, § 2, quando afirma: “o Regimento interno⁸² deve discriminar as atribuições de cada profissional [...]”. No DF, o Regulamento Operacional das Unidades de Semiliberdade do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (2017) contempla a orientação do SINASE.

Percebo também que este Regimento Operacional não está ainda suficientemente divulgado, e o considero como um importante marco legal para a compreensão pública das normas que regem especificamente as unidades de semiliberdade como um todo no DF.

De acordo com Kelly, *o SINASE prevê apenas o atendimento técnico pelo (a) pedagogo (a), porém, essa previsão não é suficiente*. Ao analisar a fala de Kelly, percebo que talvez por ser o SINASE um dos marcos legais nacionais, conhecido como o principal marco legal para as instituições do Sistema Socioeducativo e também regulamentador do ECA, em razão disto, é o documento mais utilizado em todos os âmbitos da socioeducação/educação.

É muito possível que os regulamentos internos estaduais e municipais estejam sendo menos observados em relação ao SINASE, mesmo sendo estes relevantes para o bom andamento do trabalho no Sistema Socioeducativo na Semiliberdade.

A fala de outro sujeito de pesquisa pode confirmar minha análise acima. Diz Kassiane: ***Não há clareza de atribuições, e por diversas vezes vejo o pedagogo reduzido ao profissional responsável por escola, curso e trabalho, enquanto diversas ações educativas não são realizadas***.

Faço a Kassiane, a pedagoga da Unidade, sujeito de pesquisa, uma pergunta em especial, visto que ela lida diariamente com a burocracia inerente ao seu trabalho na unidade.

Pergunto: Aquele papel bonito da (o) pedagoga (o), que está escrito lá no SINASE, vocês conseguem cumprir? Kassiane responde: ***Não conseguimos***.

Acredito no desenvolvimento histórico da humanidade. Não conseguimos ainda, mas há um processo histórico, que também é dialético, nos envolvendo a todos. Ao analisar as falas dos sujeitos de pesquisa e os documentos aqui apresentados, percebo o SINASE a fazer seu papel de normatizador do ECA e a designar aos Regulamento Internos Estaduais e Municipais as especificações da organização das Unidades de Semiliberdade. E nestes regulamentos, reporto-me em especial ao do Distrito Federal, e posso afirmar que há clareza das especificidades das funções dos profissionais em todos os âmbitos.

⁸² No SINASE, o documento é denominado de Regulamento Interno. No DF, o mesmo documento tem o título de Regulamento Operacional das Unidades de Semiliberdade do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (2017).

Porém, o marco legal por mim recortado, estudado e até aqui analisado, não contempla ainda, de uma forma mais objetiva, a formação/constituição prático-político-pedagógica à pedagoga e ao pedagogo. Entretanto, é possível observar um avanço nos textos normativos legais em relação ao objetivo de se ter um trabalho prático coletivo no Sistema Socioeducativo, cujos efeitos mais reais e concretos se darão em benefício dos socioeducandos.

Gramsci reafirma o que digo ao asseverar:

Indubitavelmente, nesta espécie de atividade coletiva, cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho, pois cria condições de trabalho cada vez mais orgânicas: fichas, materiais bibliográficos [...]. Solicita-se uma luta rigorosa contra os hábitos de diletantismo, da improvisação, das soluções “oratórias” e declamatórias. (GRAMSCI, 1991, p. 120, grifo meu).

Gramsci destaca a organicidade do trabalho e dá um aceno à continuidade histórica da práxis, onde a realidade é desnudada. E, possivelmente, os desencontros de que fala Kassiane podem ser corrigidos: *Diversas vezes vejo o pedagogo reduzido ao profissional responsável por escola, curso e trabalho, enquanto diversas ações educativas não são realizadas.*

Ester é único sujeito de pesquisa que cita o Regulamento Operacional das Unidades de Semiliberdade do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (2017). A partir da fala de Ester busco então o Regulamento Operacional das Unidades de Semiliberdade do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (2017) e faço nele os recortes necessários que atendem a um dos meus objetivos específicos. Prossigo na minha análise sobre este marco legal.

No Capítulo I, Seção I – Do Objetivo e Princípios do Atendimento Socioeducativo, Art. 1º, o Regulamento apresenta o objetivo da Unidade de Semiliberdade:

Promover, no Distrito Federal o atendimento ao(a) socioeducando(a) em cumprimento de medida socioeducativa, com eficácia, eficiência e efetividade, de acordo com as leis, normas e recomendações de âmbito nacional e estadual. Este Regulamento estabelece os parâmetros de funcionamento e competências das Unidades de execução da medida socioeducativa de Semiliberdade do Distrito Federal, considerando os preceitos da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei 12.594/12 – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, e demais normativas referentes à infância e juventude no Brasil).

No Capítulo I, Disposições Gerais, Seção IV– Dos servidores, §2º, o Regulamento Operacional⁸³ elenca 21 competências do Pedagogo (a) dentro das Unidades de Semiliberdade do DF. Seleciono alguns fragmentos em relativa consonância com o objeto desse trabalho e, junto a isto, a fala do sujeito desta pesquisa.

Neste sentido, é de competência da (o) Pedagoga (o):

- VI – Acompanhar, presencialmente **e/ou via telefone**, o desenvolvimento escolar formal (frequência, rendimento, comportamento, etc.) do(a) adolescente em cumprimento de Medida;
 - Minha tese trabalha com a perspectiva prática do desenvolvimento mútuo dos seres humanos. Neste sentido, não só acompanho, mas, partilho com o socioeducando o conhecimento que tenho e vou construindo caminhos estratégicos para um “rendimento” que tenha como resultante desenvolvimento humano. É um rendimento recíproco. E o comportamento é constituído no/pelo vínculo afetivo construído. É assim que analiso na minha práxis a “competência” da (o) pedagoga (o).
- VII – Elaborar e executar projetos e trabalhos em grupo, de acordo com o planejamento pedagógico;
 - Este momento de “criação” e ‘execução” faz parte da minha práxis político-pedagógica e é para mim estritamente coletivo. Elaborado com o socioeducando (a). Executado com o socioeducando (a).
- IX – Elaborar e manter atualizados os instrumentos de acompanhamento e avaliação do processo socioeducativo dos(as) adolescentes, bem como alimentar o SIPIA; Subsecretaria do Sistema Socioeducativo SAAN, Quadra 1, Conjunto C 70632-100 – Brasília-DF XI – Informar dados estatísticos qualitativos e quantitativos sobre a situação educacional dos(as) adolescentes;
 - Na práxis político-pedagógica que adoto com os sujeitos desta pesquisa e os (as) socioeducandos (as) da Unidade de Semiliberdade, cabe uma alimentação de “sistemas” humanos. Eu e as graduandas (os) sujeitos desta pesquisa significamos e ressignificamos as situações a serem superadas. “Avaliamos” as

⁸³Regulamento Operacional das Unidades de Semiliberdade do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (2017), aqui sinônimo de Regulamento, Regulamento Interno, Regulamento Operacional Interno, regulamento interno das semiliberdades do DF.

nossas ações no processo. “Atualizamos” a todas (os), compartilhando a nossa produção de conhecimento, como faço nesta tese agora.

- XIV – Proporcionar suporte pedagógico aos(às) educandos(as) através dos socioeducadores com reforço escolar e o uso de jogos lúdicos e educativos;
 - A experiência mostra que o melhor suporte pedagógico que posso oferecer ao socioeducando é reforçar a sua autoestima, endurecida pelos preconceitos e desconfianças por ele enfrentados todos os dias. Ouso afirmar que um (a) pedagogo (a) constituído (a) em relações sociais com o educando (a) consegue fazer mudanças de vida.
- XV – Colaborar na elaboração de relatórios dando informações necessárias acerca do cotidiano de cada adolescente;
 - A práxis revela que a estratégia é cotidiana. Minha práxis é ativa. Meus “relatórios” são apresentados em relatos humanos extremamente significativos para todas (os) os (as) que deles têm conhecimento. Este aspecto não é contemplado na minha práxis político-pedagógica socioeducativa.
- XVII – Participar do processo de acolhimento e adaptação do(a) adolescente;
 - Talvez este seja o acolhimento ao socioeducando seja mais importante e exitoso ato no processo prático socioeducativo com graduandas (os) e socioeducandas (os), que analiso como eficazes resultantes, dos nossos abraços curadores e lágrimas por ter superado.
- XVIII - Providenciar a matrícula do(a) adolescente nas instituições de Ensino;
- XX – Avaliar as características dos(as) adolescentes para adequar os encaminhamentos a atividades escolares, pedagógicas, iniciação profissional e esportes ao seu potencial, de acordo com sua motivação e interesse;
 - Com a práxis, isto me parece não se fazer necessário. Pois eu conheço o meu socioeducando e ele me conhece. Eu conheço as características dele e ele conhece as minhas. Construimos vínculos afetivos.
- XXI – Realizar supervisão do (a) estagiário (a) de Pedagogia.
 - A minha práxis político pedagógica socioeducativa se funda na continuidade histórica humana no processo de formação/constituição dos sujeitos pedagogas (os) na/pelas suas relações sociais cotidianas.

A práxis na Unidade de Semiliberdade contempla a ação-reflexão das ações pedagógicas que são construídas coletivamente no grupo GENPEX/Unidade de Semiliberdade. É um “estagio” em que é possível perceber o desenvolvimento de todas (os) por ser um processo de contínuas transformações.

Agora ouço Ester, sujeito de pesquisa, manifestar-se sobre o Regulamento Interno, após tê-lo estudado. Ela me diz: Texto da lei restringe a atuação do pedagogo a ações administrativas, burocráticas, quais sejam: fazer matrículas, procurar cursos e trabalho, não havendo maiores detalhamentos com relação à elaboração de oficinas, ou demais ações que corroborem para ampliar a visão de mundo do adolescente, dando margem para atuações pautadas unicamente pelo que está inscrito na lei que se prefiguram em direção à manutenção do status quo.

Neste momento, é oportuno situar a atuação da Escola Nacional de Socioeducação – ENS criada pelo SINASE.

Segundo o sítio da ENS:

A criação da Escola Nacional de Socioeducação (ENS) tem como objetivo proporcionar formação continuada para os (as) diferentes profissionais que atuam direta ou indiretamente no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. SINASE – Resolução do Conanda nº 119/2006 e a Lei Federal nº 12.594/2012 (*Lei que institui o Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE*) e uma unidade metodológica e curricular em todo o Brasil. (SÍTIO DA ENS, 2013, sem p., grifo meu).

Na introdução do texto dos Parâmetros Metodológicos da Escola Nacional de Socioeducação (2014, p. 1, grifo meu) está descrito:

A ENS surge da necessidade de criar um espaço onde os (as) profissionais e equipes técnicas, gestores e demais atores da rede de atendimento que atuam nas medidas socioeducativas de meio aberto, restritivas ou privativas de liberdade, possam fundamentar a sua prática, trocar experiências e aprimorar instrumentos de trabalho, tendo como foco o/a adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. **A qualificação profissional das/os profissionais do Sistema Socioeducativo é uma das condições primordiais para a implementação e efetivação de uma nova realidade na vida do (da) adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional. A educação permanente e continuada destes profissionais deve envolver a incorporação de conhecimentos, habilidades e atitudes alinhados conceitual, estratégica e operacionalmente aos princípios do ECA⁸⁴ e do SINASE.**

Vejo que há pontos nos Parâmetros Metodológicos da Escola Nacional de Socioeducação– ENS que convergem com nossa proposta práxica político-pedagógica de

⁸⁴ ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.

formação/constituição de pedagogas (os), vivenciada por graduandas (os) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília e na Unidade de Semiliberdade no DF. O texto reafirma minha posição quanto a práxis, quando trata da qualificação profissional necessária: *A qualificação profissional das/os profissionais do Sistema Socioeducativo é uma das condições primordiais para a implementação e efetivação de uma nova realidade na vida do (da) adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional.*

E quando informa aquilo que eu e as graduandas (os) já percebemos da unidade dialética teoria-prática vivida na Unidade, qual seja: professores (as) constituídos (as) nesta unidade dialética podem transformar o meio em que atuam. “A educação permanente e continuada destes profissionais deve envolver a incorporação de conhecimentos, habilidades e atitudes alinhados conceitual, estratégica e operacionalmente aos princípios do ECA e do SINASE⁸⁵.”

Destaco os pontos dos Parâmetros Metodológicos da Escola Nacional de Socioeducação–ENS que considero em concordância com o objeto de estudo desta tese:

6.5 A formação deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito transformar-se enquanto transforma seu contexto, tornando-se sujeito da aprendizagem[...].

Sendo o objetivo maior transformar a realidade do adolescente e jovem em cumprimento da medida socioeducativa, posso afirmar que este ponto é muito próximo da experiência vivida pelas (os) graduandas (os) com os socioeducandos na Unidade. A formação/constituição é sim um caminho que possibilita transformações.

6.3 As práticas curriculares são compreendidas como uma ação de orientação, acompanhamento e intervenção no cotidiano dos programas de atendimento socioeducativo, concretizando a integração entre a formação teórica e a prática socioeducativa, constituindo uma unidade pedagógica entre a teoria e a prática.

A práxis se define nesse ponto claramente. O marco legal reconhece que a integração da unidade dialética teoria-prática orienta, acompanha e intervém na realidade. A ação praxica mostra resultantes concretas.

6.4 A formação dos profissionais do Sistema Socioeducativo deverá ser problematizada no contexto da prática socioeducativa, estabelecendo situações em que se poderá dialogar, discutir, refletir, reavaliar e agir de forma que a ação-reflexão-ação seja contínua e interdisciplinar na comunidade socioeducativa[...].

⁸⁵ SINASE: Sistema Nacional Socioeducativo

Neste ponto analiso a anunciada formação problematizadora, que sem dúvida orienta as ações transformadoras. É disto que falo, de transformar a realidade da atual formação até avançar para constituir pedagogas (os). Profissionais pedagogas (os) realizam a concreta e emancipadora qualidade na educação, conforme mostra a experiência presente na nossa atividade na Unidade.

Ainda sobre o marco legal normativo, ouço a fala do representante do Estado.

Diz o Presidente do CONANDA, Fabio Paes:

A lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), destinadas a adolescentes que praticam ato infracional ainda não foi implementada de forma efetiva. **Vemos a realidade dos nossos meninos e meninas morrendo e sendo torturados em medidas socioeducativas. Somos reconhecidos internacionalmente por termos as melhores políticas públicas. Mas somos criticados por não termos essas políticas implementadas.** Fabio Paes (2016) (Publicado em 14/9/2016 – 21h37, por Heloisa Cristaldo – Repórter da Agência Brasil– Brasília, grifo meu).

Não nego em nenhum momento a qualidade dos textos legais. Acho que são até bonitos de se ler. Porém, como dizem as críticas, na fala do representante do Estado, *não são implementados*. Proponho então uma problematização sobre a fala do agente de Estado.

Segundo as críticas, “somos reconhecidos internacionalmente por termos as melhores políticas públicas”. Falta o que para se efetivar a execução dessas políticas públicas, se elas são tão boas? Em resposta à questão, apresento a práxis político pedagógica socioeducativa que tem se revelado muito eficaz na constituição de sujeitos, contemplando o desenvolvimento humano mútuo, ou seja, todos aprendem/ensinam concomitantemente.

Desta forma, é possível pensar que o investimento público/financeiro na constituição de recursos humanos em instituições especializadas com processos formativos de vários níveis, envolvendo profissionais especialistas e sujeito socioeducanda (o) em uma atuação prática cotidiana no Sistema Socioeducativo, pode trazer benefício para a implementação dessas boas políticas públicas que se encontram nos marcos legais.

Minha análise sobre o marco legal normativo do Sistema Socioeducativo nesta tese parte das minhas escutas e do recorte dos textos normativos que contribuem com o meu trabalho. Assim sendo, é possível dizer que os marcos legais por si sós não transformam nada. Constatado que tampouco contemplam objetivamente a constituição de pedagogas (os) com as especificidades demandadas pelos adolescentes e jovens, pois, com certeza, a práxis político-pedagógica socioeducativa pode mostrar o caminho. Porém, constato avanço na construção dos textos, embora isto aparentemente não aparece nas falas dos sujeitos de pesquisa. Percebo que

sujeitos humanos se juntam a outros sujeitos humanos, que vão se constituindo uns aos outros e criando mudanças significativa nos textos normativos. Com isso certamente há avanços para os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas que se superam e se transformam.

Compreender isso já é suficiente para a construção de um caminho transformador. Kassiane já afirmou aqui: *Eu só perdi o medo quando fui conviver com eles*. Esta é a conclusão do sujeito em constituição praxica. Na minha visão, seres humanos não podem viver com medo uns dos outros todo o tempo. A vivência praxica político-pedagógica socioeducativa mostra como resolver isto.

Mas só o marco legal não é suficiente. Como afirma Miriam, *é preciso mais do que o marco legal*". Esse "mais" que está contido na fala de Miriam é muito significativo; eu o analiso como falta a práxis na construção dos marcos legais, que é o estar junto com o socioeducando e com ele construir o marco legal. Pois os seres humanos, mulheres e homens, são os verdadeiros autores da sua história e, como tais, também são competentes para mudá-la.

Como afirma Freire (2013, p. 74), "[...] a gente tem de ser competente, tem de virar competente, para fazer isso. Ninguém é: se torna competente". A práxis político-pedagógica vai nos tornando sujeitos competentes para transformar realidades.

4.3 UMA CONSTITUIÇÃO MÚTUA COM A PRÁXIS

A seguir, apresento uma imagem do Grupo GENPEX⁸⁶ no encontro-aula com graduandas (os) de Pedagogia (ano 2017).

⁸⁶Volto a lembrar ao leitor que no Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Histórico-Culturais – GENPEX, as “aulas do Curso de Pedagogia” na Faculdade de Educação ou na Unidade de Semiliberdade são denominadas de encontros-aulas. Neste trabalho utilizo também outros sinônimos, como: encontro do GENPEX, Projeto 3 ou 4, aulas-encontro ou apenas GENPEX, como às vezes costumam se expressar os graduandos.



Figura 4: Aula- encontro GENPEX

A dialética materialista reconhece que a unidade inseparável teoria-prática mostra uma realidade objetiva e o sujeito que está sob a orientação desta práxis pensa, atua e transforma essa realidade. Baseada nesse pressuposto dialético materialista, afirmo que a minha/nossa práxis não é outra coisa senão a vivência cotidiana da inseparável relação teoria/prática, na qual o sujeito conhece e atua nessa realidade, transformando-a. É aí que encontro a realidade de graduandas (os), e a minha própria. Inseridos nessa realidade concebida como um todo estruturado, na medida do nosso envolvimento e mediante a criação de novas estratégias pedagógicas para atrair os adolescentes e jovens da Unidade à educação, vamo-nos criando mutuamente.

Pergunto a Maira como ela se sente ao chegar ao GENPEX? *É aqui que vai valer a pena meu trabalho. É aqui que eu vou ser alguém. [...] É no Sistema Socioeducativo que eu vou me encontrar. E cheguei lá. Chegando lá, eu encontrei a realidade que foi a minha vida toda.*

A nossa realidade histórica não pode ser negada. Ela aflora. Ela está ali bem à nossa frente. É possível afirmar que o desejo que temos de transformação é grande. **“Está claro que a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza das suas relações reais”** (MARX; ENGELS, 2007, p. 34). Não tenho dúvidas sobre o sujeito histórico em processo constitutivo com o GENPEX, nem da sua escolha em ser pedagoga práxica. O sujeito de pesquisa continua a sua fala a respeito da convivência no Grupo: ***Muitas vezes deu muito certo. Por que tinha vontade, né?***

A fala de Maira revela o desenvolvimento mútuo do Grupo de graduandas e graduandos que passam pelo projeto prático político-pedagógico na Unidade de Semiliberdade. Há sujeitos muito jovens no grupo, que por suas várias historicidades, ainda calouros ou iniciantes no curso, já escolhem estar em ação nas suas atividades pedagógicas acadêmicas na Unidade de Semiliberdade, numa legítima relação teoria/prática. “Nesse desenvolvimento, nessa constituição mediada do ser humano, podem ocorrer saltos qualitativos. Transformações inesperadas. Avanços e recuos imprevistos” (REIS, 2011, p. 101).

As (os) graduandas (os) consideraram estar na ação político-pedagógica socioeducativa desde cedo, durante o processo formativo, construindo com os adolescentes ações pedagógicas transformadoras. Vislumbro nesta atitude um compromisso e a responsabilidade com suas formações/constituições como futuros professores (as). Como pedagoga, devo ter a “responsabilidade ética no exercício da minha tarefa docente”. E também cuidar para que “esta responsabilidade seja igualmente conhecida daquelas e daqueles que se acham em formação para exercê-la” (FREIRE, 1996, p. 15).

A unidade dialética teoria-prática pedagógica viabiliza a constituição dos seres humanos. A práxis político-pedagógica socioeducativa pode ser a forma de se compreender a totalidade da realidade que se mostra. Como bem afirma Miriam: *sem essa formação necessária de olhar pro sujeito de uma forma diferente*. A pedagoga em constituição tem o olhar sensível solidário para com o educando socioeducativo. “Ensinar é uma das formas de intervir no mundo”, afirma Freire (1996, p. 88).

Sensibilidade para mim é a capacidade de percepção das angústias e problemas que acometem o outro. No entanto, não é algo instintivo; é “uma atividade prática e sensível”, como asseveram Marx e Engels (2007, p. 101). E talvez não haja outra forma de se adquirir sensibilidade para com o sujeito socioeducando a não ser estando com ele na Unidade. A proximidade humana entre graduandas (os) e socioeducandas (os) é também um elemento responsável pelo desenvolvimento humano recíproco que acontece desde o início de cada semestre na Unidade de Semiliberdade e vai avançando na construção coletiva, nos encontros-aulas na Faculdade de Educação, num planejamento não *a priori*, mas já discutido com os adolescentes e jovens, graduandas (os) que se preparam para o trabalho político-pedagógico na Unidade.

Maira observa: *Quando eu escolhi estar nesse projeto[...]. Eu já me identifiquei automaticamente. [...]Por aquilo que eu acredito é aquilo que transforma. [...] Eu vi que eu*

podia tocar eles de muitas maneiras, ensinar muitas coisas para o próprio crescimento deles, e foi assim que eu encontrei quais métodos pedagógicos usar.

O método é o caminho construído no conjunto de ideias coletivas do grupo, em encontros-aulas para se criar atividades e estratégias político-pedagógicas a serem trabalhadas com os socioeducandos na Unidade de Semiliberdade. Nesse momento, surgem inúmeras propostas que têm como finalidade a transformação da realidade do socioeducando.

Atividades estratégicas e pedagógicas criativas têm sido desenvolvidas com todos. Exemplos disso são trabalhos político-pedagógicos como a criação da linha do tempo: cada um dos adolescentes jovem vai escrevendo no quadro, quando sabem fazer isto; quando não, as (os) graduandas (os) dão a ajuda necessária. Para vivenciar a atividade, os socioeducandos leem e interpretam as informações. O grupo os incentiva sempre com atividades que os levam à superação.

O material necessário é arrecadado pelos graduandas (os) no encontro-aula do Grupo na Faculdade de Educação. Os objetivos e métodos também são discutidos no encontro-aula. Este é sem dúvida um momento que considero de constituição mútua.

Nesta ação aparece o princípio das suas histórias, a partir do nascimento de cada um (a) até os dias atuais. Os sujeitos vão escrevendo os caminhos trilhados e ressignificando as suas vivências, expressando suas histórias e sonhos no momento atual e futuro. Em geral, a duração de cada atividade, distribuída em três momentos, é de aproximadamente 60 minutos.

1º momento – A organização de uma linha do tempo está por conta das (dos) graduandas (os), que iniciam a discussão dessa temática lançando para a turma de socioeducandos a questão: Quem sabe o que é uma linha do tempo? Os participantes do encontro anterior sempre se apresentam, pois o tema é discutido anteriormente.

Esta imagem retrata o ato da atividade prática ainda em discussão. À medida que os socioeducandos vão apresentando suas ideias, as (os) graduandas (os) vão registrando numa pequena lousa de plástico.



Figura 6: Lousa com a atividade da linha do tempo pronta. Todos os dados são fornecidos pelos sujeitos participantes.

Depois desse momento, as (os) graduandas (os) vão escrevendo o nome próprio de cada socioeducando e, ao lado, o ano de nascimento, sua carreira escolar, atividades que eles realizavam na infância e o que gostavam de fazer. Isso é sempre orientado pelo ano em que se dá o evento histórico, a partir do nascimento de cada socioeducando, graduandas (os) e do meu, que participamos do jogo de linhas do tempo.

Em todas as atividades com os socioeducandos, as atividades coletivas promovem uma animação generalizada de todos os participantes. São sujeitos humanos unidos em construção de suas relações sociais.

Cada um quer ser o primeiro. Os socioeducandos refletem sobre sonhos sonhados e não realizados. Ocorre o ato infracional, que acaba bloqueando a caminhada. Sobre a família. Os filhos ainda pequenos. Sim, pois apesar de muito jovens, os adolescentes em cumprimento de medida, não raro, têm filhos, e muitas vezes, mais de um filho ou filha.

A resultante é sempre uma sadia e rica discussão, que leva os socioeducandos a perceberem as semelhanças históricas que há entre as suas e as nossas vidas, ou seja, o que há em comum entre todas e todos na linha do tempo, a organização por datas dos acontecimentos marcantes em seu momento histórico e a distância de tempo entre eles.

Em um trabalho político-pedagógico é possível perceber que os socioeducandos se iniciam em ato infracional com a idade média de 12 anos. Percebe-se também que a maioria se evade da escola na 5ª série do ensino fundamental. E até que alguns deles se tornam pais com a idade média de 15 anos.

As atividades sempre terminam com um gosto de “quero mais”, ou seja, com vontade de prosseguir. Encerramos sempre as atividades com um abraço coletivo e uma frase que sintetiza o significado daquele momento para cada um e cada uma.

Cuidamos para que todas as atividades sejam analisadas e avaliadas no encontro-aula na Faculdade de Educação. Verifico avanços e retrocessos, movimentos dialéticos inerentes das ações e escolhas humanas, para que o máximo possível dos acontecimentos interiores sejam ressignificados com todo o coletivo. De acordo com Vigotski, “uma característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente [...] colocando-o sob seu controle”. As graduandas (os) são sujeitos deste processo de transformação. Todas as estratégias político-pedagógicas seguem mais ou menos o caminho aqui descrito.

Nesta análise apresento ao leitor (a) algumas das ações práticas detalhadas que vivenciamos eu e as (os) graduandas (os). Ao analisar este processo, constato uma atividade político-pedagógica socioeducativa aparentemente simples, com resultantes significativas como estar constituindo sujeitos pedagogas (os), constituindo e socializando socioeducandos, gerando um salto qualitativo no processo de constituição mútua. Eu, as (os) graduandas⁸⁷ (os) e os socioeducandos⁸⁸ saímos melhores do que quando chegamos à aula-encontro na Unidade de Semiliberdade.

Ocorrem festas comemorativas de datas importantes com os adolescentes e jovens, sobretudo as celebrações de aniversários. Mas o caminho é sempre o mesmo. Tudo é discutido *a priori* com os adolescentes e jovens. Eles são parte integrante de toda a confecção de material. Existem detalhes especiais que merecem atenção nesse processo de construção recíproca. Por exemplo, os socioeducandos não podem ter acesso a alguns tipos de ferramentas como tesouras ou ferramentas que possam significar perigo. Mas o grupo de graduandas (os) leva as ferramentas necessárias, como é o caso de tesouras. Eles trabalham conosco animadamente, sem nunca deixar de devolver o material utilizado. Posso afirmar que há um compromisso e respeito entre todos nós, o que vai construindo a confiabilidade.

Neste processo constitutivo mútuo, as atividades político-pedagógicas são sempre criadas com a intenção de que todas (os) trabalhem e se desenvolvam juntos. Como é o caso

⁸⁷ Graduandas (os) Estudantes do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. Aqui também denominados de sujeitos de pesquisa, estudantes, alunas (os).

⁸⁸ Socioeducandos: adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas na Unidade de Semiliberdade.

das árvores genealógicas que inspiram socioeducandos e graduandas (os) a compreender as suas origens no contexto histórico de cada um. Execício de conhecimento de ancestralidades. Os resultados são contextualizados, apresentados e compartilhados como verdadeiras exposições de sentimentos e registro de marcas humanas, conforme mostra a figura a seguir.

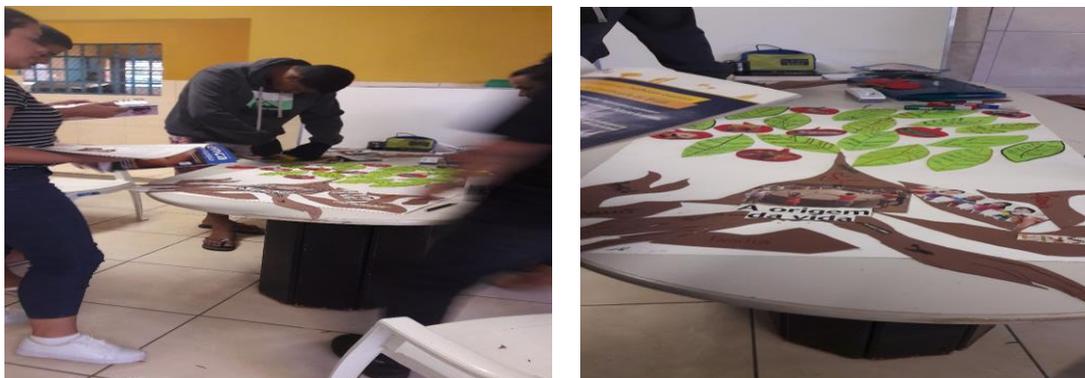


Figura 7: Construção do mural da árvore genealógica

O ambiente está propício à transformação. Nessa atmosfera, não é difícil ensinar os estudantes. As (os) graduandas (os) desejam ver a transformação da realidade. O momento é extraordinário. Os jovens estão absolutamente motivados para participar da transformação.

A arte de compor música, poemas, grafite, desenhos, entre outras manifestações, são de uma grande riqueza intelectual e manual. Trabalhar político-pedagogicamente com os socioeducandos na Unidade de Semiliberdade é uma experiência que produz vida, ou, como já disse Marx: “**É a vida criando vida**” (MARX 1993/94, p. 164).

Ao analisar aspectos humanos das atividades político-pedagógicas realizadas com os socioeducandos e as falas dos sujeitos de pesquisa que participam comigo neste trabalho, posso afirmar que os indícios de constituições de sujeitos pedagógicos (os) estão claros para mim.

Compartilho abaixo a letra da música de um *rap* composto pelo coletivo de socioeducandos, orientados pelas (os) graduandas (os) em 2010. Considero-a como uma resignificação dos adolescente e jovens que cumprem medidas na Unidade de Semiliberdade.

Título “**LASCÔ**”

Estilo: *Rap*

Composição: Adolescentes e jovens da Unidade de Semiliberdade no DF

“*É caindo que se levanta*”

Nirce: Há uma constatação

Mas às vezes a queda é tão feia

Nirce: A realidade concreta

Que não adianta... (falando) O crime não compensa

Nirce: a reflexão

REFRÃO

Hoje lá na Semi as minas vão ver o rap que estamos fazendo, vai dar o que dizer

Nirce: o olhar do outro sobre mim

Mano “presta” atenção o rap lá da Semi vai ser revolução

Nirce: caminho para a transformação

Sai do crime, volta pra escola.

Nirce: primeira estratégia de mudança, a escola como uma possibilidade. A pedagoga (o) constituída (o) sabe o que fazer e como fazer.

Para com os “tecos” e também de dar uma bola

Nirce: a “vida louca” não vale a pena

Muitos levam a sério a escola

Nirce: a realidade que pode transformar

Nem todos vão para usar drogas

Nirce: em processo de superção

Foge do diabo, ele quer te derrubar/cola com Deus/que ele vai te levantar

Nirce: A resistencia está na fé

Os manos me chamaram para

Nirce: a constituição com o meio, as relações

Roubar? Eu falei: marca aí, não vou

Nirce: o homem pode escolher

Demorou. Fui em casa, peguei o trabuco e fui de encontro

aosaliados. Chegando na BR 020 encontramos a vítima no acostamento.

Demos voz de assalto e tomamos o carro, logo em seguida

Nirce: Uma ressignificação do ato

Teve perseguição, troca de tiros e carcará então

Nirce: a fuga.. Carcará = Tá dudo dominado. Ou Está tudo sob controle dá policia.

Resolvemos nos entregar, pra quê? Foi taca!

Nirce: o enfrentamento da situação

Por alguns instantes pensei que ia morrer, mas Deus teve misericórdia

Nirce: a fé, a reflexão.

e me botou pra ver que o crime não compensa e nunca vai compensar.”

Nirce: a superação, a transformação. A Revolução!

Ester, sujeito de pesquisa, afirma: *“Como os adolescentes que cumprem medidas são criativos!”*. Concordo com Ester e reconheço a criatividade com generosidade das (dos) graduandas (os) e de todo o Grupo GENPEX neste processo.

Eu vejo o processo constitutivo com o nosso trabalho político-pedagógico na Semiliberdade ocorrer em todos os sujeitos, não tenho dúvidas disso. A letra da música composta pelos socioeducandos demonstra que eles buscam dar meia-volta e tentam fazer novas escolhas que lhes sejam menos doloridas e traumáticas.

A mudança de comportamento tem como base material as suas relações sociais transformadoras. Como diz Marx (1993/94, p.87): *“A teoria só se realiza num povo na medida em que é a realização das suas necessidades[...]. **Serão as necessidades teóricas diretamente necessidades práticas? Não basta que o pensamento procure realizar-se; a realidade deve iguamente compelir ao pensamento”***.

Diz Ester: *“Como os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas são criativos! Eles têm uma visão de mundo. Se voce usar isso, você está mesmo explorando as potencialidades deles.*

Esse explorar da fala de Ester é a valorização da criatividade individual existente em cada ser humano, que ao ser reconhecida pelo outro, anima e dá esperança a prosseguir no caminho histórico do homem a se transformar.

Continuo a ouvir os sujeitos, já me encaminhando para a conclusão deste capítulo.

Pergunto a Ester qual o significado que dá à experiência político-pedagógica prática vivida por ela na Unidade de Semiliberdade, durante o curso de Pedagogia. Ester responde: *“Passar pelo curso de Pedagogia, e em específico pelo projeto na Unidade, me fez passar por grandes transformações. A função social que tais profissionais pedagogas (os) possuem é tão bela, me atrevo a dizer: sublime! Poder ser no percurso de crianças e adolescentes um dos agentes, intermediadores, promotores da mudança social, é algo que tem suas tristezas, mas que também traz belezas. e elas valem a pena!”*

Já para Miriam, estar na Unidade em atividades político-pedagógicas: ***Marcanteporentender a subjetividade daqueles jovens e o quanto nosso sistema é cruel. [...] Desafiante e trabalhoso.***

Este trabalho político-pedagógico na Unidade de Semiliberdade com Adolescentes e jovens não é reconhecido pelo sujeito de pesquisa como um trabalho fácil. Mas, ao se envolverem nele, os sujeitos imbricados pela unidade dialética teoria-prática, tornam a ação desafiadora, como afirma Miriam. A fala de Miriam também assegura que a práxis é marcante para as (os) envolvidas (os) no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

E agora é Marx quem diz: “[...] **o homem é homem [...] a sua relação com o mundo é humana. Então, o amor só poderá permutar-se com o amor, a confiança com a confiança**” (1993, p. 234). Mas Marx também fala sobre o amor? Sim, Karl Marx fala sobre o amor, sobre o homem e sobre as nossas muitas subjetividades, entre outros assuntos. Eu venho dizendo algumas vezes neste estudo que o homem se constitui nas suas relações sociais. E com Marx não é diferente.

Essas falas, os escritos dos autores escolhidos e as lembranças têm sempre o poder de me emocionar. É tudo real e concreto. Eu vivi tudo isso com os graduandos (as) do curso de Pedagogia.

Ao chegar à Unidade de Semiliberdade no ano de 2008, depois de superar enfrentamentos burocráticos existentes no “Sistema”, eu não tinha a dimensão do que isso significaria como processo de desenvolvimento humano meu e dos que comigo caminham. E agora afirmo: vale, sim, a pena produzir conhecimento, envolver-se com novas realidades, constituir e ser constituído com os outros.

4.4. DESCOBERTAS ENCONTRADAS: UMA SÍNTESE DAS ANÁLISES

Neste ponto de análises vou percebendo a ocorrência de um processo de constituição mútua na práxis político-pedagógica socioeducativa com as graduandas (os). Posso afirmar que isto acontece por causa das nossas intensas e cotidianas relações sociais, sobretudo no GENPEX, com a interação na Unidade de Semiliberdade.

Esse trabalho se funda no compromisso de uma práxis transformadora que envolve todos os sujeitos desse processo. A práxis político-pedagógica socioeducativa tem uma

característica básica para mim, que é a aproximação de seres humanos. E o que chamo de proximidade humana?

Penso que é algo especial mesmo. É um laço que liga as pessoas desconhecidas, que ao se aproximarem e caminharem juntas, umas vão contagiando as outras com as suas atitudes e ações de solidariedade, generosidade e compreensão recíproca, até chegar ao ponto de cada pensamento individual, dentro de um grupo, passar a ser a consciência geral de todos.

Desse modo, o meu pensamento não é só meu. Já inclui o outro. O meu pensamento não se forma sozinho, em mim. Tampouco é exclusividade do outro, mas uma construção humana mútua que vai me constituindo e constituindo o outro. É uma construção humana e dialógica, sendo, portanto, prático e, como tal, constitui sujeitos coletivamente. Que no dizer de Reis, vai me tornando “**um ser de conhecimento, um ser epistemológico. Um ser de saber**” (REIS, 2011, p.72).

Retomo neste momento o meu objetivo geral e os objetivos específicos desta tese para fazer uma síntese das descobertas encontradas por mim, neste estudo das significações dadas pelos sujeitos de pesquisa ao processo prático político-pedagógico que envolve a mim, às (aos) graduandas (os) no GENPEX/Faculdade de Educação – Universidade de Brasília e socioeducandos de uma Unidade de Semiliberdade no DF, desde o ano de 2008. Trago como base prático a pesquisa-ação de base marxista.

A minha intenção com este trabalho é a de estar contribuindo para a formação/constituição de graduandas (os) pedagogas (os) e demais profissionais especialistas ao trabalho singular com adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativa, experienciada desde o ano de 2008.

A tese apresenta e compartilha a produção de conhecimento com a experiência prático, apresentando o caminho aqui construído com o desenvolvimento de algumas estratégias político-pedagógicas práticos utilizadas com os socioeducandos.

Passo agora a analisar as falas dos sujeitos de pesquisa à luz dos objetivos específicos da tese.

1º Objetivo:

Compreender quais são as significações das (os) graduandas (os) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília com a experiência prático vivida em uma Unidade de Semiliberdade no Distrito Federal.

Pergunto a Ester o que significa para ela ter passado pela experiência prática político-pedagógica na Unidade de Semiliberdade?

Ester responde: *Comecei a pensar de modo mais reflexivo e crítico sobre as diversas questões à minha volta, principalmente sobre o contexto educacional e o que é ser pedagogo, professor, socioeducador. A função social que tais profissionais possuem é tão bela, me atrevo a dizer: sublime!*

Esta fala de Ester é, para mim, muito significativa. Há uma ressignificação do pensamento convocada pelo movimento prático que vai orientando à mudança. A conscientização do ser pedagoga, professora, socioeducadora. Para mim, essa é uma conexão perfeita. É a incompletude do ser humano inerente em cada função desta, buscando a completude no outro. O objetivo concreto dessa busca é ser “*promotor da mudança social*”. Ester deseja uma nova realidade, para/com o outro.

“É neste sentido que, para mulheres e homens estar no mundo necessariamente é estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, [...] não é possível. **É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funde a educação como processo permanente**” (FREIRE,2004, p. 57-58).

Ester afirma: *Poder ser no percurso de crianças e adolescentes um dos agentes intermediadores, promotores da mudança social, é algo que tem suas tristezas, mas que também traz belezas e elas valem a pena!*

Considero que a resposta de Ester responde amplamente ao primeiro objetivo: ela é uma pedagoga em constituição, que vivencia a práxis político-pedagógica socioeducativa todo o tempo. Ester mudou. Ressignificou-se. Transformou-se.

Pergunto a Kelly: Diante de tudo o que você vive com esta experiência político-pedagógica no Sistema Socioeducativo, o que você leva para a sua vida?

Kelly me responde da seguinte forma: *Não tem como não levar para a vida. Lidamos com pessoas, sentimentos, situações, famílias, e com certeza isso marca nossas vidas. Esses jovens têm muitas experiências positivas a nos mostrar. Atualmente, como gestora, posso dizer que conviver com os jovens é um grande desafio e traz muitas lições para a vida. Me dá a oportunidade de atuar como parte transformadora na vida de muitos jovens, pois muitos conseguem entender a medida como algo que pode mudar a sua vida. Estar com esses jovens me faz ser uma pessoa melhor, mais humana, capaz de se colocar no lugar do outro, e que pode melhorar a vida do outro. Trabalhar pela melhoria da qualidade de vida de outro é uma*

experiência ímpar, pois estamos no mundo para isso: ajudar o outro. É uma experiência diária, porque a medida nos dá a possibilidade de auxiliar o jovem a escolher um novo caminho, se tornar um cidadão e exercer os seus direitos, acompanhado de suas obrigações e responsabilidades.

Ao analisar a fala de Kelly, percebo a significação do sujeito e o seu processo constitutivo ao lidar com todo tipo de situação no seu trabalho. Kelly ressignifica a sua prática quando consegue dizer claramente qual é o seu objetivo com sua práxis. Ela leva para a sua vida a experiência praxica que vive. Ela se constitui e constitui outros simultaneamente. Ela sustenta que a experiência praxica com o seu trabalho na Semiliberdade *dá a oportunidade de atuar como parte transformadora na vida de muitos jovens, pois muitos conseguem entender a medida como algo que pode mudar a sua vida.*

Ao extrair da minha conversa com graduandas (os) a palavra de cada sujeito com/nos seus múltiplos sentidos, faço-o com a perspectiva de captar a realidade da significação dada pelo sujeito da pesquisa à nossa práxis, e nisto uma constituição recíproca de sujeitos pedagogas (os) que possam atender às ansiedades de socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativas.

Nesse sentido, encontro ressonância no que diz Freire (2013, p. 296): “em tal caso, porém, **precisamos cultivar em nós a virtude da tolerância, que nos ensina a conviver com o diferente, a com ele aprender, a ele ensinar, para que, afinal, possamos lutar com o antagônico**”.

Acompanho a gestão de Kelly e vejo que ela se revela tolerante com os socioeducandos e com toda a sua equipe de trabalho. Ela sabe que na lida com seres humanos há um processo de desenvolvimento humano recíproco, pois aprendemos e ensinamos uns aos outros neste processo praxico do movimento dialético materialista. *É uma experiência diária, porque a medida nos dá a possibilidade de auxiliar o jovem a escolher um novo caminho [...]. Este jovem tem experiências positivas a nos mostrar.*

Miriam tem a sua visão da significação que dá ao se inserir na Frente da Semiliberdade e lá trabalhar conosco.

Faço a seguinte pergunta a Miriam: Ao ter passado pela Unidade de Semiliberdade, durante o seu curso de Pedagogia, qual a significação dessa práxis para você? Miriam responde: *É marcante. Entender as subjetividades daqueles jovens e o quanto nosso sistema é cruel. Passo a olhar os excluídos de outra maneira, provocar profundas reflexões neles e em mim.*

Instigar o olhar de esperança para a vida deles/nossa. Lembrar claramente e buscar mostrar-lhes que a educação é a única maneira de mudar a realidade pobre e sofrida da qual a grande maioria deles advém[...]. Hoje em dia, quando eu vejo histórias envolvendo jovens, a gente aprende a não olhar o fato por si só isolado, mas a olhar o processo histórico do Brasil, que eu acho que é o principal, e as particularidades de cada um. Cada um tem as vidas diferentes, marcadas de sofrimento, vidas marcadas de uma série de questões.

O sujeito de pesquisa em seu processo constitutivo mútuo reflete no sofrimento do outro. Já não é só um sujeito centrado apenas na sua história. São histórias entrelaçadas. Este é um indício de transformação mútua. De acordo com Reis (2011, p. 180), “nas relações sociais de seu cotidiano, ela vai adquirindo pelos desafios da prática alfabetizadora a amizade (amorosidade) que marca a sua relação dentro do grupo e com o pessoal da UnB”.

Para Miriam, neste momento o ponto central deixa de ser ela e passa a ser o outro: *Eles precisam um pouco de pessoas. De representatividade... de pessoas que passaram por coisas parecidas... Também sou negra, eu sei o que você sofre. Nós estamos na mesma pele e então eu sei um pouco do que você passa. Vamos tentar pensar a vida de um outro ângulo.*

No meu ponto de vista, o sujeito de pesquisa toca num ponto muito especial quando afirma: *É como se pra eles, eles perdessem um pouco de esperança no futuro; pra eles, eles não enxergam mais a escola. Eles não enxergam mais a educação como uma porta para salvar a vida deles.*

A fala seguinte expressa o desejo da mudança. É como se ela dissesse: Se não há oportunidades para nós, então vamos criá-las. Vamos precisamos avançar e superar a nossa condição. Não é um paternalismo ou um assistencialismo. É sim, como bem sabemos, uma condição da classe trabalhadora. **“Esta mudança qualitativa de percepção do mundo, que não se realiza fora da práxis[...]**” (FREIRE 2011, p.207).

Ela reafirma: *E o futuro deles. Vamos tentar achar uma saída... vamos tentar achar. A gente sabe que a sociedade não oportuniza. A gente sabe que a gente não tem muitas oportunidades.*

Ao analisar esta fala de Miriam, percebo uma ressignificação profunda na sua fala. A inserção na Unidade de Semiliberdade dela e o seu envolvimento na práxis político-pedagógica socioeducativa têm significações relevantes para ela. Sua fala registra isto claramente: o processo de um sujeito histórico em constituição. Miriam afirma: *O mais importante é a sensibilidade. E não só a sensibilidade de conhecer eles, e, é claro, a história deles, mas me*

conhecer também. Hoje eu estou passando por um processo de aceitação, de identidade de aceitar, me perceber uma pessoa tal como eles, excluída, mas que teve uma oportunidade diferente da deles.

Miriam tem um olhar novo para a realidade que se apresenta na Semiliberdade com seus socioeducandos. Ela diz: *Vamos pensar um meio pra onde a gente pode ir, pra gente sair disso daqui. Eu sei que não é fácil, mas vamos tentar. Ah, hoje em dia tem oportunidades pra todo mundo? Não. Não tem oportunidades pra todo mundo da mesma maneira. Não tem.*

Ao analisar a fala densa e profunda de Miriam, não tenho dúvidas em afirmar que ela é um sujeito histórico em constituição. Ela diz: *“Não é só chegar e dizer, ah, eles não estudam porque não querem”*. Eu e você caro leitor (a) sabemos que não é bem assim. E que há um processo histórico no caminho destes adolescentes e jovens. De acordo com Vigotski (2010, p. 428): *“A educação nunca começa no vazio, não se forjam reações inteiramente novas nem se concretiza o primeiro impulso”*. A constituição de Miriam não se inicia no nada, porém está seguindo as marcas do processo histórico da humanidade.

Eu vou escutando os sujeitos, e na elaboração de cada fala, processo a significação do nosso trabalho político-pedagógico socioeducativo na Unidade, e com isto obtenho a maturação da constituição desse sujeito ressignificado.

Neste seu processo de constituição, Miriam ressalta sua experiência no GENPEX com os socioeducandos na Unidade de Semiliberdade: *Foi marcante*. Posso afirmar que a práxis faz com que ela chegue à compreensão. De acordo com Kosik (1976, p.206): *“A compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o homem na base da abertura que eclode na práxis”*. Não me iludo com uma realidade contemplativa fora da práxis. A realidade não se mostra objetivamente fora da Unidade dialética teoria-prática, aqui também descrita como práxis político-pedagógica socioeducativa. Nesta análise final e diante da fala de Miriam, afirmo que o seu processo constitutivo é mútuo.

Agora, ouço Kassiane falando sobre a transformação da realidade com a práxis do trabalho e qual a significação que ela dá a isto: *Ninguém sabia qual era o papel do pedagogo, mas aí a gente se juntou e foi tentando construir pra unificar inclusive o nosso trabalho. Vejo como uma junção de todas as possibilidades de atuação que vi na faculdade [...]. A prática educativa é muito ampla e a socioeducação é bem complexa, portanto, acredito que é uma experiência muito enriquecedora para a formação do pedagogo.*

Eu percebo que Kassiane vai se constituindo uma pedagoga do diálogo humanizado, afinada com os seus socioeducandos e colegas de trabalho. Traz reflexos da fonte que ela bebe: a práxis que exige muito diálogo e humildade, pois, sem estes aspectos, a práxis não se aplica. Ela afirma: *Aí a gente se juntou e foi tentando construir pra unificar inclusive o nosso trabalho.*

Não deixa de ter sido, sem dúvida, um diálogo generoso entre Kassiane e seus colegas, assim como tenho presenciado diálogos da pedagoga com os socioeducandos. Ela é sempre muito delicada no trato. As relações da Kassiane vão orientando e fazendo avançar o seu processo constitutivo.

Vejamos o que descubro a partir da fala de Maira: *Eu falei é no Sistema Socioeducativo que eu vou me encontrar. E cheguei lá. Então, quando eu escolhi estar nesse projeto [...], eu já me identifiquei automaticamente. Eu encontrei a realidade que foi a minha vida toda. Meninos que não têm pai, meninos que têm uma violência toda no seu núcleo familiar, e eu me vi ali fazendo exatamente aquilo que fazia em minha adolescência: sempre fui da escola pública, sempre vi “meninos-problemas” que são aqueles quando você vai ver porque tão dando trabalho, porque tem dificuldade na escola, você vai ver que o pai espanca, que a mãe é alcoólatra, que passa fome. A vida toda eu vi os meus colegas e eu sabia a realidade deles. Eu via quando eles desmaiavam de fome. E na escola ele era o garoto-problema. O que é um garoto-problema? O problema é do Estado e da Sociedade.*

O sujeito de pesquisa continua historicamente o seu processo de constituição, agora, como sujeito pedagoga. E à medida que vai se relacionando no GENPEX, na Unidade de Semiliberdade, com seus familiares, com a política, enfim, com todos que fazem parte do seu meio e das suas relações sociais, é que Maira se constitui.

Ao analisar a significação da práxis político-pedagógica socioeducativa na fala de Maira, percebo que esta ação política na Unidade de Semiliberdade perpassa todo o tempo a sua historicidade. “Nós mesmos fazemos nossa história, mas isto se dá em primeiro lugar, de acordo com premissas e condições muito concretas” (Engels, 1993/4, p.285).

Maira reafirma por várias vezes a sua busca histórica neste seu processo constitutivo como graduanda em Pedagogia. E que a sua inserção na Frente da Semiliberdade no GENPEX não tem outro objetivo além de transformar e ser transformada: *É isso que eu quero pra minha vida. Quero transformar o lugar que eu estou. Me transformar.*

Ela continua se reafirmando historicamente: *Eu enfim, encontrei. Eu queria era mexer com sujeitos pessoas pobres, com pessoas negras, com pessoas usuárias de drogas. E eu sei que o sistema abarca tudo isso. Porque é um reflexo social [...]. Então eu já tive essa vivência assim, sempre morei perto de lugares violentos, com pessoas pobres. Pra mim, isso não é um outro mundo. Pra mim, lá de onde eu vim, era muito normal as pessoas mexerem com drogas, as pessoas perderem-se. Muitos núcleos familiares desfeitos e muito um sentimento de solidariedade, porque, como a gente fala na periferia, talvez eu tenha esse canal direto com os adolescentes porque eu conheço o lugar de fala deles, que é isso assim, quando o Estado não olha pra gente, a gente se olha [...]. Muitas famílias passavam dificuldades, muitas famílias ajudaram a minha família. A gente ajudou outras famílias. Existe uma solidariedade e uma ação coletiva dentro dos lugares onde tem muita pobreza. Então é assim, existe uma pobreza material, mas espiritual, as pessoas são até mais fortalecidas do que aquelas que têm tudo. Então, pra mim, não é um terreno inóspito assim. Eu cresci nisso.*

A fala de Maira é propícia para que eu compreenda o seu caminho constitutivo mútuo como um membro da classe trabalhadora oprimida e excluída. Ela vai fazendo as suas escolhas orientadas pela sua historicidade aqui atestadas pelo contexto das suas relações, e a relevância da sua história de vida, e daí se dá a sua escolha para estar conosco no GENPEX e na Semiliberdade. “O movimento prático aponta os indícios da ocorrência desse ser humano novo em dimensão micro. **É principalmente o reafirmar da possibilidade de uma práxis educativa, em que o sujeito reconhece a si mesmo ao ser reconhecido pelo outro**” (REIS, 2011, p. 235).

Passo a analisar a fala dos sujeitos de pesquisa a partir do **2º objetivo específico**, o que requer que eu interprete textos do marco legal normativo e específico para o Sistema Socioeducativo no Brasil e no Distrito Federal, bem como o que este afirma a respeito da formação/constituição da pedagoga e do pedagogo, tendo em vista que esta (este) possa atuar no Sistema Socioeducativo com adolescentes e jovens em cumprimento das medidas socioeducativas.

Início este ponto com as falas dos sujeitos de pesquisa:

Pergunto a eles:

Você conhece documentos que compõem o marco legal restrito à educação/escolarização para o socioeducando adolescente ou jovem, que contemple a formação/constituição de pedagogas (os) e outros profissionais especialistas?

Ester me responde: *Sim. ECA, SINASE, Regulamento Operacional das Unidades de Atendimento em Semiliberdade do Distrito Federal, Diretrizes pedagógicas: escolarização na socioeducação. No que tange ao ECA, ao SINASE e as Diretrizes pedagógicas: escolarização na socioeducação, as atribuições de cada profissional não estão especificadas claramente, apenas são elencados alguns profissionais que devem compor a equipe socioeducativa.*

Com relação às atribuições do pedagogo e ao Regulamento Operacional sobre o pedagogo: *Este especialista busca, entre outros aspectos, investigar o histórico escolar dos socioeducandos, visando a sua inserção na Rede de Ensino. Realiza o acompanhamento do rendimento escolar dos adolescentes, supervisionando o horário de estudo realizado diariamente na Unidade, bem como mantém contato com a instituição de ensino, onde os mesmos estão matriculados, com o intuito de acompanhar o processo de escolarização desses.*

Ester continua: *O texto da lei restringe a atuação do pedagogo a ações administrativas, burocráticas, quais sejam: fazer matrículas, procurar cursos e trabalho, não havendo maiores detalhamentos com relação à elaboração de oficinas, ou demais ações que corroborem para ampliar a visão de mundo do adolescente, dando margem para atuações pautadas unicamente pelo que está inscrito na lei, que se prefigura em direção à manutenção do status quo.*

Analiso a fala de Ester e noto que ela tem conhecimento de alguns dos principais textos do marco legal normativo do Sistema Socioeducativo.

A mesma pergunta é feita a Kelly, que me responde: *O SINASE prevê o atendimento técnico (pedagogo, assistente social e psicólogo), e também o atendimento de saúde, profissional e outros.*

Kelly apenas aponta o SINASE e a previsão deste para um atendimento técnico para o socioeducando.

Kassiane me diz o seguinte sobre o marco legal: *Há m grande vácuo que percebo no sistema socioeducativo. São documentos que norteiem a definição da atuação de cada um dos profissionais envolvidos. Não há clareza de atribuições e por diversas vezes vejo o pedagogo reduzido ao profissional responsável por escola, curso e trabalho, enquanto diversas ações educativas não são realizadas.*

Ao analisar a fala de Kassiane, a pedagoga que trabalha rotineiramente com o marco legal no Sistema Socioeducativo, percebo a voz da práxis a dizer que os textos não são claros na questão das atribuições da (o) pedagoga (o).

Kassiane concorda com Ester ao dizer que as atribuições dos pedagogos (as) no Sistema Socioeducativo são reduzidas, e aquilo que, na minha visão, é a mais importante atribuição da (o) pedagoga (o) no Sistema Socioeducativo: as ações práticas com intervenção deste profissional que podem transformar realidades ficam por fazer.

Miriam responde: *Sim, o texto base do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. É como se os marcos legais não quisessem que a gente observasse todas essas questões que a gente teve a oportunidade de observar. Também o Sistema Socioeducativo do jeito que ele está posto. As pessoas já conhecem muitos marcos legais. Os socioeducadores entendem muito esse marco legal, mas sem essa formação necessária de olhar pro sujeito de uma forma diferente.*

Agora é a vez de ouvir Maira sobre o marco legal: *Marco legal e a constituição de pedagogos. As pessoas que executam o marco legal não acreditam nele, o pedagógico em detrimento ao sancionatório, a perspectiva é zero, e dissonante e contraditório.*

A fala de Maira é clara. Um (a) pedagogo (a) constituído está escrevendo um marco legal e está sendo orientado pelas relações que ele mantém diretamente com os socioeducandos e todas (os) sujeitos nesse processo. Para Maira, o marco legal construído à revelia do seu sujeito não cumpre o seu propósito. E ainda afirma que a sanção tem prioridade sobre o pedagógico.

As falas dos sujeitos aqui analisadas apontam para um descrédito desses sujeitos de pesquisa com relação às leis que regem o Sistema Socioeducativo. Os sujeitos reconhecem as leis, porém não afirmam que estas contemplam uma formação/constituição para profissionais especializados que trabalham com o socioeducando adolescente e jovem no Sistema Socioeducativo. Mas afirmam que se assim fosse, as coisas poderiam ser diferentes. Conforme esta fala da Maira: *Documentos excelentes. O documento não respalda a ação. Nunca vai fazer diferença.*

Ao levantar e interpretar o marco legal normativo que rege o Sistema Socioeducativo, consigo compreender a visão dos sujeitos de pesquisa sobre ele, pois, de um modo geral, os textos legais impõem uma responsabilidade à família, à sociedade e ao Estado. Conforme assevera a CF (2008, p.144) no art. 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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 [...]”.

O marco legal, no artigo acima citado, não especifica como isto se dará; também não analisa, *a priori*, as condições sociais dos indivíduos, como a sociedade que é composta pelas famílias, e tampouco as condições do Estado brasileiro.

Mas a práxis inerente ao sujeito histórico que se movimenta dialeticamente vai fazendo o marco legal se alinhar com a realidade do socioeducando. Posso afirmar que o sujeito pedagogo (a) constituído (a) em relações sociais transformadoras me aponta a possibilidade de, em uma provável necessidade de apropriação deste texto legal normativo, ele saber criar caminhos de fazê-lo, de forma satisfatória e que contemple a realidade ser transformada.

No marco legal consultado, percebo certa “positivação” dos direitos da criança e do adolescente. Porém, isso não significa a imediata ação concreta e a efetivação do que está escrito. E nem que beneficie de imediato e diretamente a população a que se destina a garantia, ou seja, crianças e adolescentes.

Contudo, fazendo uma análise mais detalhada da possibilidade de o marco legal contemplar a formação/constituição de pedagogas (os) objetivamente, encontro nos Parâmetros Metodológicos da Escola Nacional do Sistema Socioeducativo vários aspectos que convergem com o objeto desta pesquisa no que tange à formação/constituição de pedagogas (os).

Nesta síntese apresento o ponto 6.7, dos Parâmetros Metodológicos, onde consta: “Valorização da realização de pesquisas, outras formas de produção de conhecimento sobre os fundamentos e a prática socioeducativa, a difusão dos resultados e o retorno para o próprio Sistema Socioeducativo. As investigações sobre as demandas do cotidiano da prática socioeducativa deverão ser uma base da ação formadora” (Parâmetros de Gestão Metodológicos e Curriculares da Escola Nacional de Socioeducação⁸⁹, 2014, p. 9).

Neste ponto de vista e em vários outros⁹⁰, os Parâmetros Metodológicos se imbricam ao meu ponto de vista. O marco legal orienta a natureza da formação das (os) profissionais pedagogas (os) e esta orientação se baseia na práxis político-pedagógica socioeducativa, de onde é possível a sistematização da produção deste conhecimento, que é primordial para que, replicadas, as pesquisas investigativas sejam utilizadas como estratégias transformadoras com uma legítima produção de conhecimento coletiva e compartilhada.

⁸⁹Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares da Escola Nacional de Socioeducação ou Parâmetros Metodológicos.

⁹⁰ Já citados nesta tese neste capítulo, no item 4.1.

Vale lembrar que a maioria absoluta dos adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativa conhece com profundidade o marco legal, sobretudo o Estatuto da Criança e do Adolescente. E na experiência prática, mostram que sabem fazer valer os seus direitos. Nesta minha análise, chego à conclusão de que os marcos legais que regem o Sistema Socioeducativo são aliados do objeto de pesquisa desta tese e fundamentam a construção de um processo prático transformador que mostra a realidade dos socioeducandos com os pedagogos (as) como o contexto das relações sociais onde se estabelecem as bases para a constituição do sujeito nestas relações.

Os sujeitos interagem uns com os outros. Compõem e participam, avançam e superam-se. Transformam-se. Isto não é um sonho. É a resultante da práxis. “É essa a natureza de todo conhecimento científico. Toda tese teórica é verificada ou testada pela prática. O homem não conhece as leis da natureza para resignar-se impotente diante do seu poderio e renunciar à própria vontade[...], mas ao subordinar-se racionalmente a elas, ao combiná-las, ele as subordina” (VIGOTSKI, 2010, p.69).

Passo a identificar nesta síntese das análises das falas dos sujeitos de pesquisa o cumprimento do **3º objetivo** desta tese, qual seja: demonstrar como ocorre o desenvolvimento mútuo de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e graduandas (os) da FE – UnB.

Talvez não haja alternativa de intervenção mais exitosa do que a práxis política pedagógica socioeducativa que possa transformar a realidade de uma formação formal conceitual cognitiva numa constituição de sujeitos de pedagogas e pedagogos com especificidades para atender o socioeducando adolescente ou jovem em cumprimento de medidas socioeducativas.

Quando falo em formação formal cognitiva, refiro-me à concepção de Paulo Freire, no tocante àquela velha, mas ainda usual, educação bancária. Diz Freire (2011, p.91): “No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas[...]”. Este tipo de formação não permite transformação. “Em resumo: a teoria e a prática bancária, enquanto força de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos[...]” Freire (1980, p. 81). Em contradição com a educação bancária, esta formação/constituição de sujeitos pedagogos orienta-se pela historicidade da humanidade.

A práxis aproxima e constitui sujeitos reciprocamente. Afirmo isto a partir das falas dos sujeitos desta pesquisa a seguir.

Pergunto a Ester: Se você não tivesse passado pelo projeto na Unidade de Semiliberdade e o seu curso de Pedagogia tivesse sido um curso altamente teórico, você acha que hoje teria esse olhar mais atento para com os seus educandos?

Ester responde: *Esse olhar assim, não. Teria aquele olhar. Dó. Não iria além disso.*

A fala de Ester é relevante, pois ela tem uma história de defesa da sua classe desde a adolescência e vai se constituindo como sujeito histórico que é. Na minha visão, a historicidade de cada mulher e de cada homem cria possibilidades de união de seres humanos que se relacionam e constituem-se mutuamente com objetivos focados na transformação de realidades que muitas vezes são cruéis, como as que eu e o grupo de graduandas (os) vivenciamos, algumas vezes, quando estamos na Unidade de Semiliberdade do Sistema Socioeducativo.

De Maira quero saber como foi a sua escolha pelo GENPEX e pela Unidade Socioeducativa. Ela fala do ponto de vista de um sujeito em desenvolvimento com práxis. Diz ela: *Quando me foi apresentada à frente da socioeducação do GENPEX no primeiro semestre de 2016, eu pensei: é aqui que eu vou ficar. É aqui que eu vou conseguir transformar alguma coisa. O GENPEX tem uma oxigenação para as ideias de pessoas extremamente experientes como você, trazendo suas experiências.*

O trabalho político-pedagógico na Semiliberdade constrói entre nós vínculos afetivos de amizade. É preciso lembrar que não somos iguaizinhas, nem pensamos igual quando estamos juntas nos nossos encontros no GENPEX. A nossa relação nem sempre é cordial, pois somos seres humanos vivos com processos históricos diferenciados e contradições orientadas pelo movimento dialético que nos permitem chegar juntos a uma síntese dialógica de seres humanos em processo de humanização. Mas é importante ressaltar que o objetivo que nos une é a transformação de cada um de nós e de todas (os) que nos rodeiam. Estas são as nossas relações, e nelas vamo-nos constituindo a cada momento. A fala da Maira traduz bem isso. Há uma oxigenação das ideias no GENPEX.

Já Miriam responde o seguinte: *Sempre gostei de participar de forma ativa das questões em que me envolvo e, sobretudo, questões diretas com o ser humano. Fui para o GENPEX e inicialmente a frente Taguatinga, pela necessidade dos meninos e por perceber que eu poderia ajudá-los, e conseqüentemente enriquecer minha formação e humanidade pessoal.*

Ao analisar as falas de Maira e Miriam, percebo a atividade prática histórica ao buscarem o GENPEX para estar na frente da Semiliberdade.

Os encontros-aulas no GENPEX são propícios para a constituição mútua das (os) graduandas (os). Há todo um processo de criação de atividades, conforme já descrevi no tópico de análises das falas. A criatividade, a generosidade e a amorosidade dos futuros pedagogos (as) é muito presente em todos os momentos. Como na organização do trabalho político-pedagógico nos encontros-aulas na FE, o cuidado com tudo, o respeito entre colegas, em tudo se percebe um objetivo único: dar o melhor de cada um ao outro; avançar e ver florescer uma realidade nova em todos nós.

Miriam afirma: *Todas as atividades propostas precisam ser bem pensadas e capazes de promover uma participação ativa dos jovens da socioeducação e de promoveram reflexões.*

É possível perceber que há desenvolvimento e constituição mútua ocorrendo com adolescentes e jovens, equipe gestora e demais trabalhadores, graduandas (os) pesquisadora, e outros sujeitos que participam desta caminhada na Unidade de Semiliberdade e na Faculdade de Educação.

Nesta caminhada, a minha história se junta à história dos sujeitos desta pesquisa: Ester, Kelly, Miriam, Kassiane e Maira, e juntam-se às nossas todas as histórias de vida que se apresentaram neste processo político-pedagógico coletivo.

Para que serve apenas conhecer histórias sem, contudo, se saber como fazer para mudar as realidades nelas contidas?

A nós que escolhemos a práxis como fio condutor das nossas ações entre seres humanos nas nossas vidas, já não é mais possível apenas refletir sobre tais realidades. A nossa práxis nos ensinou como transformar estas realidades. E nisto vai se processando o desenvolvimento da humanidade.

Mas, como diz o meu orientador, tudo o que você fala deve ter fundamentação. Então, vou seguindo a sua voz e apresento parafraseada a citação basilar deste trabalho: “os filósofos já interpretaram o mundo de diferentes maneiras; a nós, graduandas (os) socioeducandas (os), voce leitor (a), professores (as) e todos que caminham conosco se trata é de transformá-lo” (MARX & ENGELS, 2007, p. 103).

Seguimos nos constituindo pedagogas (os), sendo conduzidos com e pelas nossas relações sociais, que nos fazem sujeitos críticos e conscientes do nosso papel de mulheres e

homens transformadores deste tempo e em qualquer espaço educativo em que estivermos inseridos.

Entre as descobertas encontradas por este trabalho, considero que para as excluídas e os excluídos, esta tese pode representar avanço e superação no que diz respeito, sobretudo, à educação e nesta, à quebra de preconceitos, à mudança de olhar, e termos a visão de que mudar realidades é possível.

No tocante à família, amigos e conhecidos, a pesquisa aponta, mediante a fala dos sujeitos, que há uma melhora significativa das relações humanas que me fazem compreender ser esta uma constituição de sujeitos com a intencionalidade de contribuir com a transformação de homens e mulheres, adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa no Sistema Socioeducativo, onde estes possam contar com pedagogas (os) em contínua ação pedagógica transformadora.

Posso afirmar que a significação dessa ação prático-político-pedagógica socioeducativa que envolve a todos os sujeitos desse projeto é significativa para as nossas constituições humanas e já apresenta efeitos nas carreiras profissionais das nossas pedagogas e pedagogos atuantes.

Baseada nos fatos históricos vividos pelos sujeitos de pesquisa e na minha pessoa, durante quase dez anos, apresento esta tese de doutorado como resultante deste trabalho político-pedagógico prático com graduandas (os) da Faculdade de Educação– UnB e da Unidade de Semiliberdade no Distrito Federal.

Como professora pesquisadora e sujeito participante desse processo, ao me debruçar sobre os resultados obtidos, posso afirmar que há indícios reais de constituição de sujeitos pedagogas (os) e uma efetiva formação/constituição com desenvolvimento humano mútuo.

A partir do momento da inserção da graduanda (o) na Unidade de Semiliberdade, no Sistema Socioeducativo, os sujeitos de pesquisa desenvolvem estratégias pedagógicas criativas em que essas (esses) pedagogas (os) são confrontados com a realidade, e ao se tornarem conhecedores das especificidades necessárias para o trabalho pedagógico, transpõem as situações-problemas-desafio, avançam e superam, desenvolvem-se e fazem desenvolver os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

É possível perceber que há uma história humana em contínua criação, acompanhando o desenvolvimento humano de Ester, Kelly, Miriam, Kassiane, Maira e eu.

Ao chegar à conclusão deste trabalho, relembro que essa práxis político-pedagógica socioeducativa tem a sua iniciativa gerada pelas (os) graduandas (os) da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, no e com o Grupo GENPEX.

Atesto que há um adentramento mediador entre seres humanos que agem sobre a realidade do Sistema Socioeducativo, com um recorte para uma das Unidades de Semiliberdade local no DF.

Isso suscita uma mudança em mim e no grupo que vive a experiência comigo, no tocante à necessidade de se constituir pedagogos (as) na/pela unidade dialética transformadora, ou seja, a práxis aqui vivenciada e compartilhada. Faço a seguir as minhas últimas considerações sobre este trabalho.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese tem como eixo fundante a constituição de sujeitos pedagogos(as) em formação no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, sendo basilares para isso as relações sociais que os graduandos(as) escolhem construir durante seus processos históricos de vida no curso de Pedagogia.

Tudo começa com a demanda de graduandas(os) para a oferta de um espaço de estudo dentro do sistema prisional, o que no início me parecia apenas um fogo de palha desses graduandos. Ainda muito jovens, alguns até mesmo calouros do curso de Pedagogia.

Ao atender à solicitação das graduandas e graduandos da Faculdade de Educação para se ter um projeto no currículo do curso que abarcasse também o sistema prisional, o grupo GENPEX de Pesquisa e Extensão na Faculdade de Educação, e eu membro do coletivo, não sabíamos bem o que teríamos pela frente.

A práxis exercida pelo Grupo GENPEX me dá o respaldo para isso, e como sou um sujeito constituído pelas minhas relações sociais construídas dentro do GENPEX, e assim aceitamos a demanda feita a nós. Eu me voluntario a estar à frente do trabalho, e assim o faço desde 2008.

Assim sendo, esse trabalho que já vem sendo construído coletivamente, entre graduandos, adolescentes, gestores e equipe multidisciplinar, é pautado pelo diálogo, enfrentamentos, medo, recuo e retrocesso, hegemonia, antagonismos, diferenças, preconceitos, realidades essas encontradas ao longo do caminho e dialeticamente superadas.

O trabalho vai se consolidando, e hoje estou aqui, sabedora da dimensão do trabalho para a constituição de pedagogos (as) e de que o estudo que apresento constitui um diferencial no desenvolvimento humano de graduandas (os) que escolhem a Faculdade de Educação, na Universidade de Brasília, como espaço de estudos pedagógicos.

Nesse sentido, a produção desse conhecimento já está sendo difundida através de trabalhos acadêmicos, conclusão de curso – TCCs do curso de Pedagogia, apresentados abaixo. Esta tese de doutorado também é resultante dessa práxis pedagógica socioeducativa.

Nesse momento apresento o resultado final, tendo constatado que as (os) graduandas(os) da época, ou seja, a partir de 2008 até os dias de hoje, são pedagogas atuantes, embasados da constituição prática pedagógica e do desenvolvimento humano decorrentes desse processo.

Esses sujeitos pedagogos (as) exercem a relação teoria-prática que vivenciam na Faculdade de Educação/Unidade de Semiliberdade.

A proposta inicial e principal para esse caso foi sempre o diálogo acolhedor e amoroso entre adolescentes, gestores do Sistema Socioeducativo e os graduandos de Pedagogia da FE. Assim, consideramos para análise de resultados as falas de sujeitos envolvidos no processo.

Como professora e pesquisadora, avento a possibilidade de os procedimentos metodológicos aplicados nesta pesquisa virem a ser utilizados como contribuição para a continuação e o avanço do estudo das ciências humanas. E que possam, sobretudo, trazer contribuições para a constituição de pedagogas (os) em seus processos formativos com especificidades para atender ao perfil da Educação de Jovens e Adultos, na modalidade do Sistema Socioeducativo e seus educandos.

Ao ter a audácia de tentar sistematizar uma ação pedagógica e transformar isso em tese de doutorado, com 66 anos de idade completos, podendo escolher fazer outra coisa na vida, eu o faço convicta de que vale a pena produzir conhecimento e assim “perder tempo”, como tenho ouvido de muitos.

A práxis político-pedagógica experimentada na semiliberdade demonstra ser possível envolver os sujeitos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de forma criativa e participativa, possibilitando que pedagogos e educandos se desenvolvam humana e mutuamente. Permitindo que o educando com restrição de liberdade se reconheça socialmente no espaço social da escola não apenas para uma “ressocialização”, mas para o seu completo desenvolvimento social com os outros e para uma possível convivência saudável com a sociedade.

Inserir a formação de pedagogos (as) na experiência com sujeitos que cumprem medidas socioeducativas, por demanda de graduandas e graduandos desde o ano de 2008, é avançar para além de uma formação básica teórica-cognitiva, em direção a uma constituição de sujeitos professores humanos/humanizados.

É lá, na Unidade de Semiliberdade, ou na Faculdade de Educação, ou na igreja em que congrego, com o outro, que posso seguir me constituindo humana. Para isso o método fundante é a práxis. “Toda práxis é processo de formação, ou mais exatamente, de transformação de uma matéria”, afirma Vieira Pinto (1977, p.373).

Aqui, na práxis, sou eu e o outro, em uma ressignificação mútua como sujeitos humanos historicamente “em sendo”. Assim, sugiro aos gestores atuais e futuros do curso de Pedagogia

da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, agregar essa experiência aqui aplicada enquanto uma pedagogia socioeducativa, como mais uma opção no processo formativo/constitutivo para os graduandos do curso de Pedagogia.

Continuo acreditando na humanidade fraterna entranhada em cada homem e mulher que estão postos no universo, fazendo pequenas revoluções e transformando a realidade nesse movimento dialético vivo e que vivifica cada microlócus em que habitam os homens. O movimento dialético é vivo. Avança. Retrocede. Avança. Supera.

É nisso que se apoia este trabalho. Na transformação de uma realidade que é desvelada pela práxis político-pedagógica com sujeitos adolescentes e jovens, graduandas (os), pedagogas(os) em constituição, e a mim, quando dela nos apropriamos. A partir dessa realidade, vivenciamos a possibilidade de um caminho novo de constituição/formação mútua transformadora para todos, em que a apreensão do real concreto, visto/vivido na Semiliberdade gera novas práticas e políticas.

Vejo na afirmação de Kosik uma verdade: “**Na modificação existencial o sujeito do indivíduo** desperta para as próprias potencialidades e as escolhe. **Não muda o mundo, mas muda a própria condição diante do mundo**” (KOSIK, 1977, p.78, grifo meu). Essa mudança de posição diante do mundo é desenvolvida na práxis pedagógica, hoje já exercida, no campo de ação onde pisam as (os) pedagogas (os) em atuação.

Neste momento, muito me alegro com a seguinte boa notícia: Maira, sujeito desta pesquisa, e Ricardo sujeito citado em parte deste trabalho, já estão atuando como pedagoga e pedagogo no Sistema Socioeducativo no DF.

Estes compreenderam nas suas consciências o real significado do papel do pedagogo, desfazendo o equívoco preconizado pela sociedade de que a Semiliberdade e outros espaços ocupados por seres humanos não são espaços de “perigo”, mas, sim, espaços de aprendizagem e transformações.

Conhecer de perto o real ocorrente na Semiliberdade no seu cotidiano é de importância vital para esses novos pedagogos, hoje. Nessa práxis pedagógica socioeducativa, elas e eles aprendem e desenvolvem ao longo de suas carreiras profissionais outra atitude em face dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Esta tese demonstra que isso é possível. “**A sala de aula é, simbolicamente, um lugar de amorosidade**; mas a amorosidade não é um símbolo, é um sentir” (CORTELLA, 1998, p. 125).

A minha idade me permite ainda continuar sim com a mesma sede por transformação de realidades cruéis. Não me arrependo de escolher esse caminho, pois vivendo a realidade dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas com os graduandos, estes vão demonstrando com suas atitudes a transformação do “medo” em amizade. E não são poucos os graduandos que se tornam confiáveis para os adolescentes e jovens. Isso se inicia com a criação de vínculos de amizade e afeto entre eles. Kosik explica como isso pode acontecer: “[...] **Os homens ingressam na situação dada independentemente da sua consciência** e vontade, mas, **tão logo “se acham” dentro da situação, a transformam [...]**” (KOSIK, 1976, p.219, grifo meu).

A inserção na realidade concreta na Semiliberdade das (os) graduandas (os) realizando afazeres pedagógicos pode contribuir com o Sistema Socioeducativo no sentido de poder contar com a instituição escolar e seus sujeitos, como espaço social transformador, mesmo sendo um microlócus, porém em constante trabalho de transformação das realidades adversas.

A pesquisa realizada consiste também, em instigar o campo prático/científico para maiores investigações na área da Socieducação para a colaboração do processo constitutivo do professor nessa área, bem como para colaboração transformadora da educação na Semiliberdade no DF.

Concluo este trabalho sabedora de que, como sujeitos históricos que somos, este estudo não termina definitivamente aqui. Outras e outros pesquisadoras (es) darão continuidade a esta tese. E todos serão contributivos para o desenvolvimento humano de seus construtores.

Sigo confiante em Deus, na força do trabalho que produz a vida e nos seres humanos que se humanizam, se desenvolvem e se constituem uns com os outros.

E a vida segue.

5.1. A VIDA SEGUE ORIENTADA PELA PRÁXIS

Eu pretendo seguir a carreira que me é destinada, como consta na Carta aos Hebreus, 12:1 parte B: “Corramos com perseverança a carreira que nos está proposta” (A Bíblia Anotada, 1991, p.1.550). Sou para sempre Professora!

Meu trabalho é sempre prático. Continuo a minha caminhada no Grupo GENPEX, e estarei disponível para continuar caminhando com as graduandas e graduandos do curso de

Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, dando continuidade a esta práxis político-pedagógica.

Encontros, congressos e outros escritos provenientes desta tese por certo virão. É necessário produzir e compartilhar o conhecimento.

A sobrevivência e a subsistência exigem trabalho. Continuarei na minha pequena empresa enquanto for possível.

A Fé continua sendo alimentada pela Bíblia Sagrada e pelos ensinamentos de Jesus. “Porque dele e por meio Dele e para Ele são todas as coisas. A Ele, pois, a glória eternamente. Amém” (A Bíblia Anotada, 1991, p. 1.426).

REFERÊNCIAS

ABROWANAY, Miriam et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ALMEIDA, Valeska Vieira de. **A Práxis Pedagógica no Processo de Formação do Educador**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília. 2012;

AZEVEDO, F. P. **Processos de formação do pedagogo com jovens em conflito com a lei**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em pedagogia) – Universidade de Brasília. 2010.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. - Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. - 4ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO C. R., STRECK, D. R. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida – SP: Ed. Ideias & Letras. 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da Republica Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. 464 p.

Brasil. [**Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**]. Estatuto da Criança e do Adolescente: lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 9ª Ed. – Brasília: Camara dos Deputados, Edições Camara, 2010.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. **Salmo 37**. 4ª Ed. Paulus. São Paulo: 2002.

BIBLIA SAGRADA ANOTADA. **Provérbios**. Ed. Mundo Cristão. São Paulo. 1991.

BORGES Liana. **Diálogos com Paulo Freire**. Liana Borges e Sergio Vieira Brandão (Org.). Tramandaí: Isis, 2005.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista**. T. B., EDITOR; Laurence Harris, V.G. Kiernan, Ralph Miliband, coeditores; [tradução, Watensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Monteiro Guimarães]. -2ª ed. Rio de Janeiro. 2012.

CADERNOS CEDES/Centro de Estudos Educação Sociedade – Vol. I, nº I (1980) – Desenvolvimento Humano: História, Natureza e Cultura. (Nº Especial – outubro 2015) São Paulo: Cortez; Campinas. CEDES, 1980.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2013.

CÓRDOVA, Rogério. **Instituição, educação e autonomia: na obra de Cornelius Castoriadis/Rogério Córdoba**. Brasília: Plano Editora, 2004.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento**. Ed Cortez: São Paulo, 1998.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. 140 p. 2ª ed.

FERREIRA, Nirce. B. C. Ferreira. **Construindo a alfabetização de educandos no movimento popular do Rodeador DF: A escola do coração**. 2009. 91 pgs. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FERREIRA, Nirce B. C. **Epígrafe sobre Paulo Freire**. Brasília – DF. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1977.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Moraes. 1980.

_____. **Ação Cultural para a liberdade**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido/ Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª ed. São Paulo: Ed. Cortez. 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Ver. Atual. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 2011.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 2013.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Freire, Ira Shor; tradução Adriana Lopes; revisão técnica Lólio Lourenço de Oliveira. - 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011.**

CHOMSKY, Noam. **Natureza Humana: Justiça vs. Pode: o debate entre Chomsky e Foucault/ Noam Chomsky e Michel Foucault**. Petrópolis, SP: Martins Fontes, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S/A. 1991.

GADOTTI, Moacir. Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na atual sociedade brasileira. **(Introdução a uma Pedagogia do Conflito)**. Rev. Educação & Sociedade Editora Cortez e Moraes. UNICAMP. Campinas. São Paulo. SP, 1978.

HEIDEGGER, Martin. Heráclito: a origem do pensamento ocidental: a doutrina heraclítica dos logos. Martin Heidegger; tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback; preparação Ari Roitman. – Rio de Janeiro, Ed. Relume Dumará, 1998.

JÚNIR, Victor Hugo Albernaz. FERREIRA Paulo Roberto Vaz. (artigo) **Convenção sobre os direitos da criança. (WEB). S.P. s/ano**.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1976.

LIMA, João Alberto de Oliveira. PASSOS, Edilenice. NICOLA, João Rafael. **A gênese do texto da Constituição de 1988**. Brasília (DF).

LUDKE; MENGA, Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Ludke, MARLI E. D. A. André. – São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. – 2ª ed. – [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx**. 2ª ed. Ed. Forense. Rio de Janeiro. 1979.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 2ª ed. Civilização Brasileira S/A. Rio de Janeiro. 1979.

MARTINS, Ester dos Santos. “A Atuação do pedagogo em uma unidade de semiliberdade do DF: Profissionais com máscaras sem script”. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.

MARTINS, José de Souza. (Coordenador). **O massacre dos inocentes**. 2ª ed. São Paulo. Editora Hucitec. 1993

MAKARENKO, Anton. Poema Pedagógico. 9ª ed. São Paulo. SP. Ed Perspectiva. 2015.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Ed. Expressão Popular. São Paulo, 2008.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Ed. 70. Lisboa, 1963;1964.

MARX, K. O Capital Vol. I. Trad. Antônio Dias Gomes – baseada na segunda edição alemã. Lisboa; Editora Delfos, 1973.

_____. K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. 3ª ed. São Paulo; Martins Fontes, 2007. (Clássicos)

_____. K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Vol. I. 2ª edição. Ed. Vitória. Rio de Janeiro: 1961.

_____. K.; ENGELS, F. **Textos**. Vol. I. Edições Sociais. Edição Especial. Para: Editora Alfa – Ômega, São Paulo. SP. 1977.

_____. K.; ENGELS, F. **Textos**. Vol. III. Edições Sociais. Edição Especial. Para: Editora Alfa – Ômega, São Paulo. SP. 1977.

_____. K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Vol. III. 2ª edição. Ed. Vitória. Rio de Janeiro: 1961.

PINO, Sirgado. A. Manuscritos de 1929: **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

REIS, R. H. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SALOMON, Décio Vieira Salomon. **A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SÁNCHEZ, Vásquez, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2ª Edição. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – Clasco: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 12ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 21ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2000.

SINASE **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: marcos normativos nacionais e internacionais**. (Claudio Augusto Vieira da Silva, coordenador). Brasília: Universidade de Brasília, CEAG, 2016. 340 p.

SOUZA, Tatiana Yokoy de; BRANCO, Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu e OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. **Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais**. Fractal, Rev. Psicol. [online]. 2008, vol.20, n.2, pp.357-376. ISSN 1984-0292. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922008000200004>.

TELES, Maria Luísa Silveira. **Pedagogia da transgressão: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16ª.- São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TEIXEIRA, Fabiana da Silva. **(Sócio) Educação: desafios para a práxis pedagógica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2013.

TEXTO COLETIVO. **A Realidade das quebradas do DF**. Unidade de Semiliberdade – DF. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – 1ª ed. – 17. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª Edição. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memórias-testemunhos de educadores: contribuições da educação popular a educação de jovens e adultos**. Curitiba: CRV, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª Edição. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

_____. Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. 1ª Edição. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____. Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. 3ª Edição. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

_____. Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. 3ª Edição. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VOLPI, Mario. (org.). **Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal**. 6ª ed. Ver. Ampl. – São Paulo: Cortez, 2014.

SÍTIOS CONSULTADOS

Atos infracionais. Sitio: [planalto.gov.](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/De13688.htm) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/De13688.htm Consulta em 5/12/2018, às 10:36 Hs.

Carta da ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf> Consulta 4/12/2018, às 19:08.

Código Penal: Sítio: Presidência da República Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm: Consulta em 30/7/18, às 14h52.

Código Mello Mattos. Sítio: TJRJ. Disponível em: http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf Consulta em 4/12/2018, às 21:12Hs.

CONANDA – Sítio Planalto. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm Consulta 5/12/2018 às 07:53 Hs

Diretas já. Sítio: Infoescola.com. Diretas Já. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/diretas-ja/> Consulta em 3/8/2018.

Doutrina da situação irregular e a doutrina da proteção integral. Sítio: MPAM. Disponível em:

http://www.mpam.mp.br/attachments/article/2252/DIRETRIZES%20DE%20RIAD%20_%20PREVEN%20C3%87%20C3%83O%20DA%20DELINQU%20C3%8ANCIA%20%20JUVENIL.pdf

Consulta em 4/12/2018, às 23:09 Hs.

ECA atualizado. Sítio: planalto. Gov.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Consulta em 29/3/2017, às 18h59

EJAT. Consulta em: 3/10/2016. Sítio: Presidência da República – Casa Civil

LEI: 11741/08. <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Lei-11.741-de-2008.pdf>

GENPEX/FE/UnB/CNPQ – Grupo de Ensino, Pesquisa, em Educação Popular Ensino e Extensão e Estudos Filosóficos Histórico-Culturais. Sítio: fe.unb. Disponível em: http://www.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=168&Itemid=1421 Consulta 9/12/2018, às 10:06 Hs.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sítio: Câmara dos Dep. LDB Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-atualizada-pl.html> Consulta em 4/12/2018, às 18:29.

Lei das contravenções penais. Sítio: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del13688.htm Consulta em: 4/7/2017, às 12h57.

Marco Legal, afinidades com outros textos internacionais. Sítio: sp.gov. Disponível em <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado11.htm> . Consulta 4/12/2018, às 19:44

Medidas Socioeducativas. Sítio: tjdf.tj.jus. Disponível: <http://www.tjdf.tj.jus.br/cidadãos/infancia-e-juventude/informacoes/medidas-socioeducativas-1> Consulta em 27/6/2017, às 11h19.

Nova República. Disponível em: https://www.historiadobrasil.net/brasil_republicano/nova_republica.htm Consulta em 29 de julho de 2018, às 15h37.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Sítio: ONU – Brasil. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Consulta em: 29/3/2017, à 14h45.

Países Membros. Sítio: Nacoes Unidas.org. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/> Consulta em 7/6/2017, às 19h39.

Parâmetros para a Formação do Socioeducador. Escola Nacional Socioeducativo - ENS Sítio: SINASE – SDH. Disponível em: <http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/>. Consulta em 9/12/2018, às 8:38.

Proteção Integral. Sítio: MP- PR. Disponível: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1222> Consulta em 29/3/2017, as 12:14 Hs.

Regiões em Brasília e no DF. Sítio: Anuário do DF. Disponível em: <http://www.anuariododf.com.br/regioes-administrativas/ra-xxiii-varjao/> Consulta: 29/6/2018, às 10h35.

Regras de Beijing – UNICEF. Disponível em: <http://www.tjse.jus.br/infanciaejuventude/documentos/acervo-juridico/constituicao-e-tratados-internacionais/regras-minimas-infancia-e-juventude.pdf> Consulta em 29/3/2017, às 14h54.

Resolução do CNE/CP Nº 1/2006. Sítio: mec.gov. Sítio; mec.gov. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Consulta em 10/06/2018 às 17:35.

Yokoy; Branco e Oliveira. Sítio: Scielo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198402922008000200004&script=sci_abstract&tlng=pt Consulta 4/12/2018 às 15:16.

UNICEF. Sítio: UNICEF – BRASIL. Disponível: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html. Consulta em 14/9/2018, às 16h54.

Diretrizes de Riad. Sítio: MPAM. Disponível em: <http://www.mpam.mp.br/attachments/article/2252/DIRETRIZES%20DE%20RIAD%20%20PREVEN%20C3%87%C3%83O%20DA%20DELINQU%20C3%8ANCIA%20%20JUVENIL.pdf> Consulta em 4/12/2018, às 23:09 Hs