



Universidade de Brasília

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
MESTRADO ACADÊMICO**

NILCÉA MORENO SILVA

**PROFESSOR E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: CONQUISTAS, DESAFIOS
E PERSPECTIVAS PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO
ADOLESCENTE**

Brasília, Março de 2017



Universidade de Brasília

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
MESTRADO ACADÊMICO**

NILCÉA MORENO SILVA

**PROFESSOR E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: CONQUISTAS, DESAFIOS
E PERSPECTIVAS PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO
ADOLESCENTE**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fabícia Teixeira Borges

Brasília, Março de 2017

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

MP964p Moreno Silva, Nilcea
PROFESSOR E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: CONQUISTAS,
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PROMOÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE / Nilcea Moreno
Silva; orientador Fabrícia Teixeira Borges. --
Brasília, 2017.
185 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2017.

1. Adolescentes. 2. Psicologia Histórico Cultural.
3. Escola. 4. Professores. 5. Socioeducação. I.
Teixeira Borges, Fabrícia, orient. II. Título.

Dissertação financiada e apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com bolsa de estudos e pesquisa

**Dissertação financiada e apoiada pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento
Humano e Saúde (PGPDS/UnB)
SEI UnB n. 23106.011148/2016-62 e Edital de Pesquisa do DEG**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges - Presidente
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis - Membro
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino - Membro
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto - Suplente
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, Março de 2017

AGRADECIMENTOS

As palavras expostas demonstram o sentimento de gratidão que reconheço pelas pessoas que estiveram comigo durante meus 49 anos de vida:

A Deus por sempre estar presente em meus caminhos com ações que me fortaleceram a alma e o corpo; e por ter me oportunizado mais tempo de vida e saúde aqui na Terra.

Aos meus pais, Nilceu e Rosa, pela educação desde pequena, quando, mesmo em momentos de dificuldades, me mantiveram na escola.

Ao meu filho, Vinicius Nattan, razão de meus sorrisos, por sua amizade sempre, além de suas incansáveis e intermináveis conversas noturnas e sua ajuda nas teclas do computador.

A todos os meus irmãos e familiares que compreenderam minhas ausências nas reuniões e nas confraternizações nestes dois anos de estudo e pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Claudia, pela partilha de conhecimento e disponibilidade nas orientações em grupo e individuais, que fizeram possíveis várias das páginas aqui desenvolvidas.

À Profa. Dra. Fabrícia Borges, pela leitura e confiança no meu trabalho, fazendo possível a realização de um sonho.

A Capes, pela concessão da bolsa de estudos durante o percurso do Mestrado.

À Claudia, da Secretaria do PGPDS/UnB, funcionária exemplar, pela gentileza da compreensão nos atendimentos administrativos.

À Maria e à Bruna, por estarem sempre à disposição na Secretaria do PGPDS/UnB para tirar dúvidas e instalar equipamentos para uso em sala de aula.

Ao GAIA (Grupo de Ação e Investigação das Adolescências), em nome da coordenadora Maria Claudia e seus integrantes - Dayane, Kelita, Carol, Ana Claudia, Jaqueline, Claudio, Raíssa, Aedra, Daniela, Ismênia, Theresa e Darlene -, pelas horas de estudos e debates para aprendizagem para o trabalho acadêmico.

À Profa. Dra. Elida Campos, do Instituto de Biologia, pelas aulas de Redação Científica, que apontaram o caminho a ser seguido de forma ética e eficiente para que este trabalho fosse possível.

Ao PGPDS/UnB, por disponibilizar editais para que a pesquisa fosse possível, além da apresentação em congressos.

Aos docentes do PGPDS/UnB, por fazerem jus à área de concentração do programa de Desenvolvimento Humano e Educação e por permitirem aos discentes avanços teóricos, metodológicos, pessoais e interpessoais experimentados neste processo.

À Mercedes, em nome da FUNDAC/BA, por sua representatividade no estado da Bahia e por fazer possível o trabalho na socioeducação com qualidade.

Aos professores da socioeducação do estado da Bahia, por fazerem a diferença no trabalho educativo: meus parabéns.

À Profa. Dra. Márcia Reis, pela sua função de professora, educadora, mediadora e amiga de todas as horas. Você representa muitas docentes com relações mediadas, meus agradecimentos.

Aos meus sempre colegas Marina Costa, Maria Angélica, Soraya, Raquel Capucci, Cátia Duarte, Silvana Goulart, Danilo Prata, Ana Paula, Fabrício Abreu e Maria Paula, pela escuta paciente, crítica e amiga, que forneceu apoio nas dúvidas existenciais e que me estimulou a continuar nesta trajetória preciosa.

À Banca Examinadora, Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino e Profa. Dra. Gabriela Sousa Mieto, pela disposição do tempo para a leitura desta dissertação e por estarem à frente de ações de direitos humanos, políticas públicas e, principalmente, educação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os docentes que fazem a diferença em sala de aula, fazendo dela espaço não apenas de aprendizagem, mas também de uma relação permeada de diálogo, facilitando o trabalho construtivo, em que o educando é tratado como pessoa e não como número, como apenas mais um.

Dedico, ainda, a cada professor que passou em minha trajetória acadêmica, em que aprendi que ensinar, orientar, estimular e incentivar crianças e jovens a descobrir suas potencialidades é primordial para a “capacidade de despertar no outro um sem-número de qualidades adormecidas” (Chalita, 2015, p. 45).

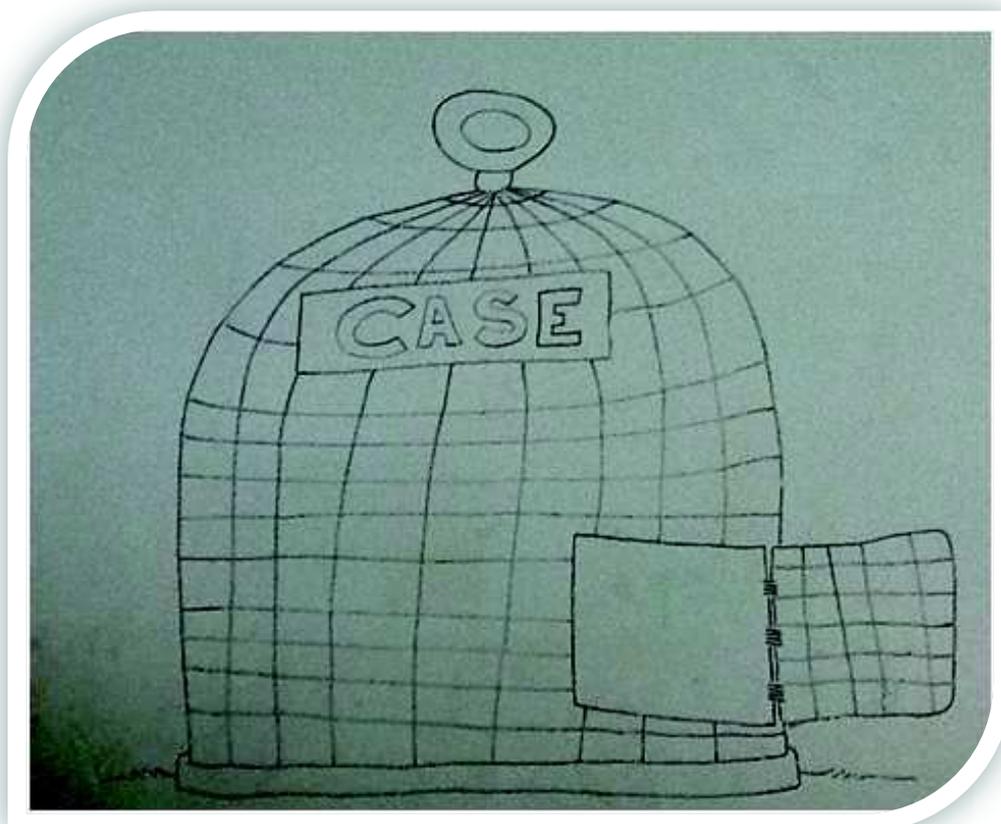
EPIGRAFE

[...] Sabemos que a força propulsora da transformação social está na prática do maior de todos os mandamentos da Lei de Deus: o Amor, expressado na solidariedade fraterna, capaz de mover montanhas. "Amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a nós mesmos" significa trabalhar pela inclusão social, fruto da Justiça; significa não ter preconceitos, aplicar nossos melhores talentos em favor da vida plena, prioritariamente daqueles que mais necessitam. Somar esforços para alcançar os objetivos, servir com humildade e misericórdia, sem perder a própria identidade.

Creemos que esta transformação social exige um investimento máximo de esforços para o desenvolvimento integral das crianças. Este desenvolvimento começa quando a criança se encontra ainda no ventre sagrado da sua mãe. As crianças, quando estão bem cuidadas, são sementes de paz e esperança. Não existe ser humano mais perfeito, mais justo, mais solidário e sem preconceitos que as crianças.

Como os pássaros, que cuidam de seus filhos ao fazer um ninho no alto das árvores e nas montanhas, longe de predadores, ameaças e perigos, e mais perto de Deus, devemos cuidar de nossos filhos como um bem sagrado, promover o respeito a seus direitos e protegê-los.

Trechos do último discurso de Zilda Arns, 2010



Desenho de um adolescente em medida socioeducativa de internação, Salvador (BA)

“Em um lugar que só tem grades, ela chega com livros nas mãos. Toda frágil, passa pelo corredor pesado de maldades, para na porta do meu quarto e abre um sorriso que reflete um futuro cheio de promessas.”

Fala da A.B., adolescente da UISMM

RESUMO

Silva, N. M. (2017). *Professor e Sistema Socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Esta dissertação investiga as perspectivas dos professores acerca de seu papel no trabalho socioeducativo como contributo para a promoção do desenvolvimento dos estudantes. O fortalecimento da prática docente pode estimular a cidadania e o desenvolvimento humano e social, além de contribuir para a transformação dos adolescentes privados de liberdade. Em razão do caráter ativo e construtivo do adolescente, a educação somente pode cumprir esta função quando se apoiar sobre o nível de desenvolvimento em que ele se encontra, para facilitar a construção de novas aprendizagens e capacidades. Como prática promotora do desenvolvimento, a educação é, também, uma experiência social, em que o indivíduo aprende a descobrir-se a si mesmo, a desenvolver relações com os outros, a adquirir bases no campo do conhecimento e do saber-fazer. O professor faz parte da rede da instituição escolar responsável pelo cumprimento das medidas socioeducativas. Assim, indagou-se neste estudo: como o professor atua na escola para a promoção do estudante no sistema socioeducativo? Como se tornar professor da socioeducação com intencionalidade para o processo de construção do conhecimento do estudante? Quais são os desafios e as possibilidades da prática docente no sistema socioeducativo? Como o professor planeja favorecer a recomposição da carreira de escolarização dos adolescentes? Para responder a esses questionamentos, foi realizado estudo de caso em uma escola de Unidade Socioeducativa de Internação de Salvador (BA), por meio de roteiro semiestruturado de perguntas, com oito professores. Os dados derivaram da análise da conversação das entrevistas semiestruturadas, das observações do diário de campo e da narrativa dos sujeitos, momento em que observamos de que forma os professores posicionam-se na sua prática pedagógica com estudantes que cumprem

medidas socioeducativas. Para a contextualização do trabalho, utilizamos fotos do ambiente escolar e fizemos a leitura do projeto político-pedagógico. A partir da construção dos resultados obtidos e considerando as políticas públicas da socioeducação, este estudo forneceu indicadores para a formação de professores, considerando o adolescente como sujeito em desenvolvimento, mesmo estando em espaço de internação. Os desafios encontrados apresentaram-se na falta de interação entre o trabalho pedagógico realizado na unidade SSE e na escola. Uma conquista é a utilização de materiais pedagógicos que reproduzem a liberdade de expressão dos estudantes, e as perspectivas são de que o diálogo promova a autonomia, a responsabilidade, a autoestima e a criatividade do adolescente, na relação com o acervo cultural e de conhecimento social acumulados. Dentre as contribuições de nosso estudo, destacamos o caminho trilhado para novos estudos, possíveis contribuições em cursos de formação para os profissionais do sistema socioeducativo, que se configura como a oportunidade de refletir sobre o caráter educativo e compreender o importante papel destes no desenvolvimento do adolescente que cumpre medidas socioeducativas.

Palavras-chave: Adolescentes; Psicologia Histórico-Cultural; escola; professores; socioeducação.

ABSTRACT

Silva, N. M. (2017). *Professor e Sistema Socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

This thesis investigates the prospects of teachers about their role in young offenders' institutions as a contribution to the students' development. Strengthening educational practice encourages citizenship and human and social development, in addition to contributing to the transformation of the adolescents in custody. However, education can only perform this role when it respects the developmental stage of the adolescent, in order to facilitate the acquisition of knowledge and skills. Education is also a social experience, in which the individual learns to discover himself, to develop relationships with others, to acquire the fundamentals of knowledge building and know-how. The teacher is part of the young offenders' institution. With that in mind, this study asks, how does the teacher in young offenders' institutions deal with the students? How to become a teacher that promotes the construction of knowledge in such institutions? What are the challenges and possibilities of the teaching practice in young offenders' institutions? How does the teacher prepare to promote young offenders' return to school? To answer these questions, individual semi-structured interviews were performed with eight teachers who work at one such institution of Salvador, in Bahia state. The data derived from the conversation analysis of the semi-structured interviews, the field journal, and the narrative of the subjects, in which we observed the teachers' stand on their pedagogical practice with institutionalized adolescents. To contextualize the investigation, we used pictures of the school environment and read its political-pedagogical project. Based on the results obtained and the public policies for young offenders, this study provided indicators for teacher training, considering the adolescent as a subject in development, even in institutions. We identified challenges in the lack of interaction between the educational work

performed in the institution and at school. On the other hand, we could see the use of teaching materials that reproduce the freedom of expression of the students, and hopefully the dialogue can promote the autonomy, responsibility, self-esteem and creativity of the teenager, in relation with the accumulated cultural and social knowledge. Among the contributions of our study, we highlight the path taken for new studies, possible contributions in training courses for professionals of the socio-educational system, which is configured as the opportunity to reflect on the educational character and understand the important role of these in the development of adolescents Which complies with socio-educational measures.

Keywords: Adolescents; cultural-historical psychology; school; teachers; institutionalization.

LISTA DE FIGURAS

1 -	Evolução do número de estudantes matriculados em turmas em unidades de internação	30
2 -	Mapa do estado da Bahia	47
3 -	Organograma da SEC (BA)	48
4 -	Estrutura física da unidade em pesquisa	50
5 -	Painel de entrada da escola pesquisada	61
6 -	Tópicos organizados das unidades semióticas da pesquisa	62
7 -	Engrenagem do SSE	70
8 -	Espaço da rede de ação do SSE	71
9 -	Estudante sendo atendido pela professora	73
10 -	Instrumentos disponíveis no espaço de artes	74
11 -	Realidade vivenciada pela pesquisadora nas unidades SSE da Bahia	76
12 -	Escola da pesquisa	78
13 -	Professores e estudantes em atividade	82
14 -	Biblioteca da escola do estudo de caso	83
15 -	Rede de valores da prática sociodocente direcionada para o estudante	90
16 -	Estudante recém-chegado, após fuga, em Atividade Pedagógica	99

LISTA DE TABELAS

1 -	Dados do Curso da ENS (2015–2016)	21
2 -	Caracterização dos entrevistados.....	45
3 -	Modalidades de ensino da escola em pesquisa.....	49
4 -	Estrutura administrativa da Case (BA).....	52
5 -	Tempo das entrevistas	55
6 -	Empréstimos da Biblioteca do SSE	85
7 -	Estudantes inscritos no Enem	049

LISTA DE SIGLAS

ATRS	Atendente de Reintegração Socioeducativo, da carreira Socioeducativa do DF
BA	Bahia
CASE	Comunidade de Atendimento Socioeducativo
CDS	Centro de Desenvolvimento Social
CEBEM	Centro de Bem-Estar do Menor
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPC	Conselho Nacional de Política Cultural
CNCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONANDA	Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
COSE	Centro de Convivência
CRT	Centro de Recepção e Triagem
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EncceEJA	Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos
ENS	Escola Nacional de Socioeducação
FSS	Fundação do Serviço Social
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAIA	Grupo de Ação e Investigação das Adolescências
IASP	Instituto de Ação Social do Paraná
ILANUD	Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Instituto de Psicologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSEs	Medidas Socioeducativas
ONU	Organização das Nações Unidas

PAEFI	Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PAIF	Proteção e Atendimento Integral à Família
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGPDS	Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proeja FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissionalizante com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental
ProJovem/Urbano	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança com Cidadania
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
REDLECE	Rede Latino-americana de Educação em Contexto de Encarceramento
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEC	Secretaria de Educação do Estado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDEST	Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do DF
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SSE	Sistema Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
DEDICATÓRIA	vii
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
LISTA DE FIGURAS	xiv
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE SIGLAS	xvi
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1	9
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
1.1 Promoção do desenvolvimento na educação e na escola	9
1.1.1 Papel social da escola	10
1.1.2 Família, parceria necessária à escola: promoção de desenvolvimento	14
1.1.3 Processos formativos: inicial e continuada	15
1.2 Socioeducação: caminhos e possibilidades	21
1.2.1 Pressupostos legais e princípios filosóficos	22
1.2.2 Socioeducação na perspectiva dos direitos humanos	25
1.2.3 A escola no projeto pedagógico da socioeducação	27
1.2.4 Professores no sistema socioeducativo	35
1.3 Adolescência e desenvolvimento humano na escola	37
1.3.1 Conceito de adolescência	37
1.3.2 Desenvolvimento humano na psicologia histórico-cultural	39
1.3.2.1 Transições de desenvolvimento juvenil	40
1.3.3 Socialização na escola e desenvolvimento humano	42
CAPÍTULO 2	43
OBJETIVOS	43
CAPÍTULO 3	44
PERCURSO METODOLÓGICO	44

3.1 Fundamentos teóricos do método	44
3.2 Participantes	45
3.3 Contexto de pesquisa	46
3.4 Ética na pesquisa	53
3.5 Instrumentos de construção de informação de pesquisa	53
3.6 Procedimentos de análise de dados	56
CAPÍTULO 4	60
RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
4.1 Organização do SSE e a escola para a formação do estudante	63
4.1.1 Organização do SSE para a formação do estudante	63
4.1.2 Função social do professor no SSE: promoção do indivíduo	72
4.1.3 Biblioteca como leitura do mundo: promotora do indivíduo	83
4.2 Concepções de professores acerca de seu papel no trabalho socioeducativo	86
4.3 Apropriação de práticas docentes no contexto escolar visando aos objetivos do SSE	94
4.4 Contexto familiar do estudante e escola	100
4.5 Compreensão dos contextos sociais do SSE e indicação da formação continuada de professores	102
4.6 Construindo saberes-fazereres sociodocentes: desafios para a promoção do desenvolvimento na escola	106
CAPÍTULO 5	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	127
APÊNDICE.....	174

APRESENTAÇÃO

O mais importante na construção do homem, não é instruí-lo - terá algum interesse fazer dele um livro que caminha? - mas educá-lo.

Saint-Exupéry (2001, p. 65)

A epígrafe desta apresentação demonstra a inquietação desta pesquisa, visto que a preocupação com o educar constituiu minha trajetória desde pequena. Sou a primogênita da família e, desta forma, tive a tarefa de auxiliar nos deveres de casa dos irmãos mais novos, o que para mim era um grande prazer. Essas recordações de instrução escolar se fizeram presentes em meu percurso de vida. Revisitar minhas memórias neste processo de escrita possibilitou a lembrança de uma trajetória composta por idas e vindas, encontros e desencontros, sabores e dissabores, silêncio e conversa com minhas indagações e surpresas de saberes e conhecimentos adquiridos.

Este é um momento para refletir sobre o caminho trilhado na direção tanto da realização pessoal e profissional quanto da contribuição, no campo de saber, para o desenvolvimento das instituições e da sociedade das quais fazemos parte. Ademais, me motivou fazer pesquisa na área de socioeducação o fato de existirem carências de material bibliográfico e pesquisas para a melhoria do trabalho de escolarização.

Primogênita da família, eu tinha que dar “conta de tudo”, e sempre ouvia da minha mãe que “primeiro a obrigação, depois a devoção” - a obrigação era de instruir meus irmãos, e a devoção era estudar. Dessa forma, aliei as questões familiares ao trabalho aos 17 anos. Iniciei o percurso profissional como agente social no Centro de Bem-Estar do Menor (CEBEM), hoje Centro de Convivência (COSE), da extinta Fundação do Serviço Social, hoje Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do DF (SEDEST). O atendimento era realizado tal como hoje, para crianças e adolescentes de famílias em situação de risco em áreas carentes de Brasília, com o objetivo de promover o fortalecimento das relações familiares e comunitárias. Tínhamos supervisão e reuniões semanais com pedagogas, psicólogas e assistentes sociais para que compreendêssemos cada adolescente e criança em sua completude de desenvolvimento, realizando assim a competência de educador.

Continuo morando na mesma cidade em que trabalhei e encontro várias daquelas crianças, agora adultos, que me agradecem pelo trabalho desenvolvido e afirmam que ele favoreceu a construção de suas autonomias - autonomia, aqui, entendida segundo Kesselring (1993, p. 173), como a “capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o

pressuposto do respeito recíproco”. Acredito que essas autonomias implicaram as transformações sociais dos sujeitos atendidos pelo programa social ao respeitar cada sujeito em seu desenvolvimento e sua singularidade.

Também neste trabalho da extinta FSS/DF, atuei com adolescentes no Centro de Recepção e Triagem (CRT) e no Centro de Desenvolvimento Social (CDS) que cumpriam medidas socioeducativas. O trabalho sempre foi desenvolvido com a articulação pedagógica, psicológica e social para fortalecer as possibilidades de inclusão na reconstrução para o convívio social.

Em meados de 2001 até 2012, na Secretaria de Educação, trabalhei com crianças da rede pública de ensino de cidades carentes do Distrito Federal. Ali, conduzi o trabalho educativo na perspectiva histórico-cultural de Vigotski¹ (1896–1934), que enfatiza a interação social entre professor e estudantes como uma ação importante para o desenvolvimento dos sujeitos e sua trajetória de vida.

Em minha trajetória, interagi com outros indivíduos na busca da compreensão e integração com o mundo. Ao constituir-me como sujeito, atribuí significados aos eventos, objetos e indivíduos, tornando-me, portanto, um ser histórico e cultural ao me reconhecer como professora. Criei compreensões próprias do papel de educadora entre os diferentes tipos de instituição onde trabalhei e as diferentes práticas educativas, as quais geraram impacto nas práticas e metodologias adotadas na socioeducação.

O caminho percorrido na vida acadêmica e a presença de professores mediadores e educadores me fizeram sujeito de minha própria história, e ainda de questionamentos quanto à importância destes profissionais para a promoção do desenvolvimento integral. Foi fundamental a presença do outro, que me levou a buscar a função social de educar, sem me desviar do caminho da cidadania e da solidariedade para com a sociedade.

Hoje professora da Secretaria da Educação aposentada e pesquisadora, tenho atuado como tutora em cursos no âmbito das políticas públicas e dos direitos humanos. A área da educação sempre auxiliou na melhoria da educação dos jovens (Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas, Curso Básico da Socioeducação e Curso de Docência em Socioeducação). Compreendi que a formação continuada atende, em sua essência, uma necessidade de mudança nas perspectivas de práticas educativas, possibilitando um intercâmbio entre a dimensão do conhecimento, a aceitação do outro, a interação e a intersubjetividade.

¹ Neste estudo, o sobrenome, também transliterado como Vygotski ou Vygotsky, foi grafado como Vigotski.

O trabalho docente deveria centralizar-se na construção do sujeito que constitui o outro, ou seja, a partir das “marcas” (Pino, 2005) no contexto histórico e cultural que o constituem enquanto tal. O professor é capaz de deixar “marcas” que são caminhos essenciais no desenvolvimento da realidade a ser trilhados pelo estudante do sistema socioeducativo (SSE). Isto, reafirma Vigotski (1896-1934), que nos diz que “não nascemos humanos, tornamo-nos humanos”.

Pino (2005) pontua que, “na medida em que as ações vão recebendo a *significação* [grifo nosso] que lhe dá o outro [...] o indivíduo, vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, um ser humano” (p. 66). O termo “significação” demonstra que a ação do professor é de mediação dos “processos psicológicos instrumentais mais complexos” (Luria, 1988, p. 27) dos estudantes, os quais passam a internalizar as representações do mundo. Daí a importância da atuação do professor no desenvolvimento do indivíduo, marcando grande parte do percurso de sua vida.

Em 2014, ao participar da tutoria no Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Socioeducação oferecido pela Universidade de Brasília e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), percebi que estava diante de uma temática sempre presente: a prática docente e a importância do trabalho educativo com o outro (estudante), bem como as limitações para promover processos de desenvolvimento e aprendizagem. Essas temáticas eram capazes de ressignificar as trajetórias e a construção de novos projetos de vida para crianças e jovens, aspectos fundamentais para o curso em questão.

Por todo o exposto, resolvi pesquisar sobre esta temática sempre presente em minha trajetória sobre a importância do professor para os estudantes, levando em consideração que o período que passamos com eles na escola é de no mínimo quatro horas diárias. Para os estudantes do SSE, a escola é o local de contato direto com um profissional educativo, onde se pode produzir conhecimentos e explorar o desconhecido. Digo “desconhecido” porque grande parte destes estudantes esteve evadidos ou abandonaram a escola e, assim, *desconhecem* a importância do aprender a aprender.

Houve avanços teóricos, metodológicos, pessoais e interpessoais experimentados neste processo da pesquisa e nas diversas atividades presenciais e a distância do Curso de Docência na Socioeducação. Entre eles, destaco a importância da interação social e de estudos na área do desenvolvimento humano para demonstrar que é possível o trabalho com

os adolescentes autores de ato infracional. Nos encontros presenciais² no estado da Bahia, surgiu o interesse da pesquisa devido à observação da prática docente compreendida como diferencial no trabalho socioeducativo e à forma do olhar dos estudantes do SSE com vistas ao futuro, atuando os profissionais da educação em prol do projeto de vida dos indivíduos.

Os desafios das unidades socioeducativas estão descritos em vários artigos, dissertações e teses devido à “cultura carcerária”: com hierarquias, regras rígidas, comportamentos historicamente constituídos – vestir roupas brancas, colocar as mãos para trás, olhar para baixo, andar em filas - horários e espaços delimitados, não dispor de material pedagógico por motivos de segurança. Esse local com grades, porém, também tinha sorrisos e apertos de mão, diferenciais que abriram um leque de possibilidades de estudo. Essas observações nos levaram a refletir sobre o processo educativo dos adolescentes e as contradições inerentes à execução das medidas socioeducativas: como alinhar o pedagógico e o sancionatório quando há a proibição de uso de materiais (lápis, régua, papel, entre outros) e quando, por motivos ditos de “medida de segurança”, estudantes ficam sem aula.

Propôs-se, então, investigar a função do professor em escola do sistema socioeducativo para a promoção do desenvolvimento do estudante.³ As pesquisas da temática da socioeducação e escolarização têm, em grande parte, a escola como foco, e encontramos apenas dois trabalhos que tratam da função do professor: uma dissertação de Cruz (2008), *Professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei: sentidos e significados construídos sobre seus alunos e sobre sua prática*; e o artigo “A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência”, de Penna, Carvalho e Novaes (2016), que problematizam a formação do educador para atuar no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Demonstra-se, desta forma, a relevância teórica deste estudo, em que falar sobre o professor implica falar do contexto historicamente constituído da escola e da unidade socioeducativa, que são ambientes do SSE. O significado da educação em locais de encarceramento tem especificidades quanto à aquisição de conhecimentos e ao preparo para o

² O Curso de Docência na Socioeducação foi realizado na modalidade semipresencial, e cada tutor a distância teve a possibilidade de conhecer a realidade do estado brasileiro em que estava atuando. O curso combinou a reflexão às ações profissionais e, para tanto, buscou promover uma estreita articulação entre as bases teóricas e as demandas da prática por meio de atividades de estudo, pesquisa, análise e intervenção na realidade escolar. O processo de ensino-aprendizagem envolveu a reflexão de temas teórico-conceituais e experiências de intervenção no contexto escolar por meio de estudos individuais, apresentação de vídeos, participação em fóruns de discussão, trabalhos individuais e/ou em grupo, memorial autobiográfico, palestras presenciais, atividades práticas desenvolvidas nas escolas e diário de bordo (SECADI, 2014).

³ O termo “adolescente autor de ato infracional” foi substituído, no corpo deste estudo, pela expressão “estudante”, com a intenção de enfatizar sua relação com a escola, pois foi nesse contexto da unidade de internação que o presente trabalho foi desenvolvido.

convívio social. No Seminário nacional: o papel da educação no sistema socioeducativo em 2013, em Brasília, foi esboçada a ausência de proposta metodológica no processo ensino aprendizagem para os estudantes do SSE e a carência de formação específica dos profissionais da educação, que foram tratados nesta pesquisa do estudo de caso desta Dissertação.

Nosso país é signatário, na perspectiva da educação nas prisões, da Resolução 1990/20, da Organização das Nações Unidas (ONU), a respeito do desenvolvimento da personalidade humana (dimensão individual) e do “desenvolvimento humano dos reclusos”, proposição que recai sobre a prática docente. Ou seja, o trabalho do professor é fundamental, pela proximidade com os estudantes, que permite a formação de um sujeito consciente de sua realidade e de sua capacidade de nela intervir.

Ao estudar o desenvolvimento que se dá na interação social ou no contexto histórico-cultural de Vigotski, assume-se uma perspectiva na compreensão da gênese da atividade mediada (Lyra & Moura, 2000). A mediação tem uma posição interacionista onde o meio é responsável pelo processo de desenvolvimento humano e o professor assume o papel de mediador, pois interage com os estudantes construindo conhecimentos.

Devemos compreender de que forma a prática docente afeta o processo de desenvolvimento dos estudantes no sistema socioeducativo, contexto em que a escola tem, de fato, aspecto educativo e social. Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), no que concerne à educação, positivou aspectos pedagógicos com mecanismos que dizem respeito à condição peculiar de desenvolvimento dos sujeitos de direitos para a proteção integral. Além disso, a publicação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Costa, 2006) intitulada *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa* define a socioeducação como educação para a socialização, um caminho do desenvolvimento pessoal e social, preparando o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores.

Ao inscrever este estudo na área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação, entendemos que o processo de desenvolvimento dos estudantes do SSE acontece em todos os espaços e é reorganizado nas suas relações com o ambiente. Nesta dissertação, compreende-se o desenvolvimento humano no tempo e espaço, no decorrer da trajetória de vida do indivíduo, em que ocorrem contínuas transformações biológicas, sociais e psíquicas (Branco, 2006; Lopes de Oliveira, 2003; Mendes & Marinho-Araújo, 2016).

Nesse contexto, as questões emblemáticas observadas referem-se ao conjunto de princípios, práticas e saberes que se articulam nas especificidades da prática docente na

instituição escolar do sistema socioeducativo, motivadas por falhas na formação básica e insuficiência na formação continuada. Aliam-se a isso valores que sustentam preconceitos e discriminação em relação aos adolescentes, bem como a tensão entre a unidade socioeducativa como sanção e a escola como instituição educativa.

Nesta direção, as seguintes perguntas fizeram parte do percurso desta pesquisa: como o professor atua na escola para a promoção do estudante no sistema socioeducativo? Como se tornar professor da socioeducação com intencionalidade para o processo de construção do conhecimento do estudante? Quais são os desafios e as possibilidades da prática docente no sistema socioeducativo? Como o professor planeja favorecer a recomposição da carreira de escolarização dos adolescentes? Como desenvolver uma prática docente qualificada diante de todos os desafios? Essas questões nos desafiam e provocam: como mudar esse contexto institucional e político, na tentativa de potencializar a educação escolar em contextos de privação de liberdade para a promoção do desenvolvimento do estudante? Para alcançar as respostas destes questionamentos, o objetivo geral desta dissertação é investigar as conquistas, desafios e a perspectiva, do professor do sistema socioeducativo como contributo para a promoção do desenvolvimento dos estudantes e o fortalecimento dos vínculos com a sociedade.

Construir intencionalidades e procedimentos assertivos e qualificar melhor as demandas de cada indivíduo e de cada etapa escolar e educacional nos proporcionaram levantar proposições de trabalho de pesquisa. Com isso, possibilitaram também que os professores entrevistados do SSE nos fornecessem pistas e caminhos que auxiliaram na percepção da melhor maneira de estimular o desenvolvimento dos estudantes acautelados.

As bases teóricas desta pesquisa se assentam nos princípios do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012) que orientam a ação socioeducativa segundo as perspectivas contemporâneas sobre adolescência e juventude; as reflexões sobre o papel da escola no desenvolvimento integral e na promoção da cidadania; e os pressupostos da pesquisa qualitativa, com ênfase nas políticas públicas.

A observação realizada nas unidades socioeducativas, bem como a literatura (Brancalhão, 2003; Carrera, 2005; Cella & Camargo, 2009; Cruz, 2008; Lopes, 2006; Santos, 2008), demonstrou que a atuação é habitualmente fragmentada no contexto do sistema socioeducativo - algo não exclusivo da escolarização -, contrariando os postulados do ECA de integração entre os atores.

Existe a mentalidade equivocada e arraigada de que a socioeducação é de responsabilidade tão somente da Assistência Social e da Justiça. Obviamente, não podemos

generalizar, pois existem Secretarias de Educação e escolas que recebem muito bem a demanda de adolescentes em conflito com a lei. Entretanto, uma grande parcela dos profissionais da educação vê esses adolescentes de forma preconcebida. Assim, uma das dificuldades da ação socioeducativa na atualidade é a mediação dos agentes educativos para a promoção de uma postura reflexiva, com condições de exercer a cidadania por meio do conhecimento dos direitos e deveres, proporcionado pelo trabalho educativo.

Para problematizar essa realidade, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, cujas seções são precedidas de uma epígrafe para direcionar e motivar a leitura. No capítulo 1, apresentamos a fundamentação teórica para contextualizar que os processos educativos dos docentes do SSE estão interligados com a promoção do desenvolvimento dos estudantes. Para isso, utilizamos tópicos organizados e pesquisas que possam contribuir com a epistemologia no contexto escolar da internação e seus profissionais.

No capítulo 2, destacamos os objetivos que orientaram este estudo na intenção de traçar caminhos para a coerência metodológica com a abordagem histórico-cultural. No capítulo 3, mostramos o percurso metodológico, informando como as observações, o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas se constituíram no ato da modificação do objeto observado - a produção discursiva da realidade na abordagem histórico-cultural, em que se reconhece a microgênese de forma dinâmica e não-linear.

No capítulo 4, apresentamos tópicos recorrentes encontrados na análise dos dados das entrevistas com os oito professores, na observação e na leitura dos documentos (projeto político-pedagógico e projeto escolar), que auxiliaram na indicação sobre como os dados podem ser interpretados. Entrelaçam-se, nesse capítulo, os teóricos e o cotidiano apresentado nas entrevistas e no diário de campo, em um movimento de retomada dos questionamentos e objetivos da pesquisa.

Ao final, capítulo 5, apresentamos as conclusões e fazemos considerações para o trabalho docente no SSE: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do estudante. Consideramos que a sociodocência é uma ação interdisciplinar com enfoque na interação social, na formação humana integral e na apropriação e sistematização de estratégias e metodologias de intervenção pedagógica que promovam o processo socioeducativo para o projeto de vida dos adolescentes.

Este estudo preenche uma lacuna na literatura sobre socioeducação, que hoje é escassa, podendo alcançar uma mediação intencional com professores de todo o Brasil. Espera-se demonstrar que é possível o trabalho de qualidade com intervenções educativas em

que se observa o sujeito em suas singularidades. Assim é que esta dissertação tem, por fim, a sociodocência como proposta de docência social.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa se fundamenta nas contribuições da psicologia histórico-cultural e nos pressupostos da Pedagogia Socioeducativa (Costa, 1991), partindo do pressuposto de que o desenvolvimento humano se dá na relação, nas trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação (Vigotski, 2008). A escola no âmbito da socioeducação é uma instituição de socialização, por oferecer referências para orientar o adolescente na sociedade e por buscar desenvolver um projeto formativo voltado para a aquisição de capacidades pessoais, intelectuais e discursivas para caminhos possíveis. O processo educativo é condição fundamental para o conjunto dos processos psíquicos, por meio da intervenção intencional dos professores, mediada pelos conhecimentos sistematizados (Vigotski, 2008).

1.1 Promoção do desenvolvimento na educação e na escola

[...] Antes de mais nada, fazer despertar todo potencial daquele que é, ao mesmo tempo, o seu principal protagonista e último destinatário: o ser humano, o que vive hoje aqui na Terra, mas também o que nela viverá no dia de amanhã (Delors, 2012, p.85).

Concebe-se a escola como um espaço de promoção ético e inclusivo; contudo, as distorções idade-série e a evasão escolar, entre outros problemas, desfavorecem o contexto educativo. O processo educativo tem sido discutido para promover mudanças decorrentes de várias ações que não se realizam de forma instantânea. Ao considerar a escola como promotora de desenvolvimento, devemos refletir o espaço do sujeito, respeitando as peculiaridades, pluralidades e singularidades do estudante.

Dessen e Polonia (2007, p. 26) explicam que a escola prioriza as atividades educativas formais, sendo identificada como “um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, que envolve todas as experiências realizadas nesse contexto”. Nesse cenário, observou-se no SSE que não há construção com a participação dos adolescentes em práticas educativas promotoras de cidadania, o que reforça a necessidade de políticas públicas visando ao

desenvolvimento humano como um processo de ampliação das possibilidades oferecidas aos indivíduos.

O cenário da escolarização chega a ser um desafio para o estudante, visto que, em alguns casos, ele sofre sanção ou é penalizado, ficando sem ir à aula⁴, o que contradiz a normatização do ECA e do SINASE. As atividades educativas para o estudante do SSE são de retomada de sua trajetória educacional, que é um direito constitucional, antes de ser um dever de sua medida socioeducativa.

O estudante e a promoção de seu desenvolvimento constituem a centralidade da proposta socioeducativa, através da cultura, da relação interpessoal, das trocas afetivas, dos conflitos cognitivos, dos desafios sociais e das experiências de vida, bem como dos ensinamentos da construção da postura, do caráter e da personalidade. Esses elementos, ao serem contemplados no regimento interno, no plano de segurança e na proposta pedagógica de cada instituição, desenvolvidos na rotina por profissionais capacitados, proporcionam a construção das características dos socioeducandos.

A psicologia histórico-cultural destaca o papel ativo do sujeito em desenvolvimento. Nesse contexto, fundamentar a concepção da escola e da educação como promotoras desse desenvolvimento, por enfatizar a natureza da interação social no espaço escolar, se faz imprescindível para a prática docente.

1.1.1 Papel social da escola

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
(Freire, 1996, p.47)

A escola contextualiza a educação nas diferentes trajetórias de vida, no dever do Estado e direito do cidadão e, ainda no momento histórico que enfoca a transformação de cada período. É um ato social de mudança e demandas tecnológicas. Historicamente, a conclusão da escolarização e a inclusão no mercado de trabalho expressam a função da escola, que pode ser concebida tanto para sustentar e reproduzir as relações injustas que ocorrem na sociedade capitalista, de forma conservadora, quanto para construir a justiça social, por meio da experiência, do conhecimento e cidadania (Gómez, 2007; Goulart, 2014).

⁴ A prática de impedir um adolescente de participar de algumas atividades - e não todas - configura um tipo de sanção para determinada “indisciplina”, mas sua utilização indiscriminada pode não corresponder à proporcionalidade entre conduta e sanção.

Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 68) salientam que “existem poucos estudos que buscam analisar as funções sociais cumpridas pelas instituições escolares que são ainda praticamente irrelevantes frente a história da educação”. Assim, o papel social da escola por vezes passa despercebido, mesmo que todos ressaltem a importância da educação para a vida do sujeito.

Pode-se falar em educação historicamente desde a época em que os indivíduos agiam sobre a natureza, coletavam frutos, caçavam, pescavam, cultivavam a terra e se relacionavam uns com os outros: assim se educavam a si e às novas gerações (Ferreira, 2010). No Brasil, a educação formal começou a se organizar com os padres jesuítas, em que o *Ratio Studiorum*⁵ (1599) estabelecia a unidade do método, da matéria e do professor (Negrão, 2000). Um corte histórico pode ser realizado com os períodos da história escolar brasileira (Ghiraldelli, 1994; Libâneo, 1990; Soares, 2005):

- Primeira República (1889-1930) - destacam-se duas vertentes da educação: entusiasmo pela educação (quantitativo como meta e expansão da rede escolar, a fim de alfabetizar o povo); e otimismo pedagógico (melhoria das condições didáticas e pedagógicas). Destas vertentes, vieram as correntes Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova (1930–1937) e Pedagogia Libertária.
- Constituição de 1934 - considerada progressista em matéria educacional. O Estado Novo não considera a educação básica pública, apenas se preocupa como dualismo educacional, ou seja, ensino secundário público, destinado às elites condutoras, e ensino profissionalizante, destinado às classes populares.
- Movimento popular (1945-1947) — preocupação com a escola pública. A LDB, n. 4.024/61, garantiu igualdade de tratamento às escolas públicas e às particulares.
- Golpe de 64 - Ditadura militar. As mudanças no ensino básico com a Lei n. 5.692/71, centrada nos ideais tecnicistas da racionalidade, eficiência e produtividade, determinam a obrigatoriedade universal de profissionalização no segundo grau (hoje ensino médio). A revogação desta norma se concretiza após árdua luta através da Lei Ordinária n. 7.044/82.

⁵ A *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* - Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus - tinha como objetivo instruir todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. Recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles e da teologia de Santo Tomás de Aquino.

- Redemocratização do país e eleição da Assembleia Nacional Constituinte (década de 80) - grupos de pensadores e profissionais da educação preocupam-se com a democratização do acesso à escola; porém, o projeto educativo implementado não atende a necessidade das classes populares e, deste modo, não garante a permanência e a qualidade do ensino. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394/96, surgem novas propostas reafirmadas a partir do princípio do direito à educação, pois “a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (artigo 1º, §2º) e “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 2º).

A escola é uma instituição social (Libâneo, 1990, p. 21) “resultado de todas as influências e inter-relações que convergem para a formação de traços pessoais, individuais e do caráter, que implica uma concepção de mundo, ideais, valores e modos de agir”. A função da escola é dar espaço ao desenvolvimento e à aprendizagem dos valores sociais, morais e éticos dos estudantes, criando condições para que construam seus conhecimentos (re)significando a realidade e a si próprios. A escola pode atuar de maneira ativa e dinâmica, promovendo a permanência do estudante por meio de maior envolvimento e diálogo, buscando compreender melhor o contexto em que estão inseridos, seus pontos fortes e suas fragilidades.

Na reconstrução crítica do pensamento e da ação, requer-se a transformação das práticas pedagógicas e sociais (Freire, 1983; Gómez, 2007) na sala de aula e das funções atribuídas ao professor. Tais objetivos e funções da escola contemporânea são de facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos estudantes nas tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem a aprendizagem.

O relatório sobre a Situação da Adolescência Brasileira (Unicef, 2011) destaca a necessidade de uma mudança do olhar sobre a adolescência, de “problema” para “oportunidade de desenvolvimento”. Nesse contexto, a expectativa que recai sobre a escola nesta etapa de desenvolvimento é a de formar sujeitos reflexivos e críticos para a melhor compreensão de si mesmos e dos outros, capazes de participar da obra coletiva e da vida em sociedade (Delors, 2012). Para o alcance da interação mediada, é fundamental a utilização de estratégias visando facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento humano neste período da vida, mobilizando conhecimentos bem planejados para que todas as ações sejam

desenvolvidas e atinjam o foco principal da educação, que é o estudante. Para ir ao encontro dessa expectativa, os professores podem atuar de forma interativa, coletiva e contextualizada, respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante e promovendo informações e experiências, numa construção ativa e dinâmica de conhecimentos e saberes. Ao sensibilizar o estudante à cooperação, o professor age como mediador para o desenvolvimento de habilidades que tornarão o estudante competente para o exercício da cidadania plena e crítica.

Igualmente importante é o conhecimento da vida prática, que promove o crescimento por meio do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que o estudante possa interagir de forma igualitária na sociedade e obter capacidades significativas para sua vida. Quanto a esse ponto, têm-se as resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, referentes ao conhecimento e competências indispensáveis para o desenvolvimento humano. Este reconhecimento feito há 27 anos valida os indicadores educacionais⁶ que permitem uma análise sobre o descompasso entre as novas demandas das práticas educativas e as condições estruturais da escola, constituindo, desse modo, a fragilidade da ação educativa (Reis, 2001). O exercício da cidadania na escola deveria se caracterizar como um processo socialmente estruturado: para a vida num mundo em constante mudança, onde cada um deve lançar mão da capacidade de entender o que ocorre ao redor de si e propor soluções inovadoras.

O olhar da escola, em sua função social, volta-se para a sociedade, que conecta seu saber com a prática cotidiana, preparando o estudante para o exercício profissional. A interação social no ambiente escolar favorece situações que ensinam o convívio em grupo, o respeito à diversidade, ao outro e a si mesmo, indispensável para a vida e o trabalho.

Diante deste contexto, os direitos e deveres dos estudantes do SSE devem ser traduzidos no cotidiano escolar como o caminho para a convivência na sociedade, conforme estabelecido nas normatizações infraconstitucionais do ECA (1990), do SINASE (2012) e da LDB (1996). Promover essa tradução, entretanto, é um grande desafio a toda a comunidade escolar, principalmente à escola em sua função social, em que a família, como parceria necessária para a trajetória de vida, por vezes se encontra distante dos indivíduos enclausurados.

⁶ Os indicadores educacionais brasileiros a que se remete esta pesquisa são o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC).

1.1.2 Família, parceria necessária à escola: promoção do desenvolvimento

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia, filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo.

(Parolim, 2003, p.99)

Embora não seja o debate central deste estudo, houve a necessidade de abordar o tema da família para contextualizar a prática docente e o enclausuramento do estudante. É importante a família apresentar-se como parceira na ação educativa; no entanto, conforme argumentam Oliveira e Marinho-Araújo (2010), existem escassas pesquisas, no âmbito da psicologia escolar, na temática da relação família–escola - daí a necessidade de produção científica sobre o tema e, também, a abertura desta seção.

No campo da parceria entre socioeducação e família, a autora Paula, em *A família e as medidas socioeducativas: a inserção da família na socioeducação dos adolescentes autores de ato infracional*, destaca que a medida socioeducativa de internação tem como “efeito imediato de enclausuramento uma ruptura deliberada e um distanciamento controlado em relação a vida familiar. Ao impor barreiras às relações sociais do indivíduo interrompe-se ou limita-se a influência que essas relações poderiam ter na formação da identidade individual” (2004, p.21).

Desta forma, o vínculo familiar para o desenvolvimento humano pode potencializar a intervenção do tratamento oferecido aos adolescentes autores de ato infracional. Nesse sentido, Dessen e Senna (2012, p. 104) argumentam que a família “continua a ser considerada o principal microsistema do desenvolvimento, pois nela acontecem as interações mais diretas e as experiências mais significativas para a pessoa”. Reconhecida na sua complexidade, a família é a primeira instituição social de que o indivíduo participa, na medida em que contribui e influencia na formação do sujeito. Para Dessen e Polonia (2007, p.22), a família e a escola “emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. A escola, com sua função educativa, transmite os conhecimentos garantindo o processo ensino-aprendizagem; e a família se diferencia pelo desenvolvimento nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos.

A relação entre família e escola no âmbito da socioeducação ainda precisa ser investigada para entender o que ocorre quando ambas entram em contato, ou seja, para que haja diálogo entre estas partes interessadas nos estudantes. Estudos apresentam a família e a escola como principais contextos de desenvolvimento humano para o indivíduo, cuja aproximação pode favorecer o estudante (Barbosa, 2007; Chechia, 2002; Damke & Gonçalves, 2008; Marcondes & Sigolo, 2012; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Assim, é “necessário” e “imprescindível” que ambos os contextos se conheçam e reconheçam, visando elaborar estratégias que assegurem melhores condições de desenvolvimento pleno e integral (Silva, 2014).

Ao professor que atua junto ao estudante do SSE caberia, assim, trabalhar em prol da ampliação dos conhecimentos sobre desenvolvimento humano e relações familiares na intenção de levar o indivíduo a avançar na sua compreensão de mundo, provocando-o para que ele administre toda gama de informações que recebe do mundo para sua preparação para a vida. O SINASE (2014) tem como parâmetro “promover o *acompanhamento dos pais ou responsáveis* [grifo nosso] na escolarização, incluindo-se instituição de Conselho Escolar nas escolas das unidades”. Para que aconteça esta ação, o professor deve saber gerenciar as situações comportamentais em relação ao conhecimento, e a formação continuada auxilia neste percurso de aprendizagem.

1.1.3 Processos formativos: inicial e continuada

A arte pedagógica é justamente a de trabalhar as relações entre conhecimento e situações concretas; a de avivar a memória como herança que impregna nossas crenças e práticas. Se as representações são uma condição para as práticas, estas são agentes de transformação das representações.

(Bragança & Araújo, 2014, p. 34)

Tavares e Alvarenga (2014, p. 216) consideram que a formação “está intrinsecamente relacionada com as dimensões temporais nas quais se realiza. Por isso, a defendemos como um processo no qual a identidade docente vem sendo construída a partir da imersão no passado que se revela no presente e aponta questões para um futuro”. Desse modo, as diversas concepções de formação tangenciam o debate no âmbito da socioeducação em sua trajetória de política pública, que encontra singularidades para compreender como os professores do SSE agem e produzem modos de vida, relações e práticas docentes.

Concordamos com Chauí (2003, p. 13) que o formar está relacionado “ao mergulho em questões do passado que se revelam no presente e nos fazem pensar e refletir sobre o futuro”. Desse modo, a formação relaciona-se com questões temporais, sociais e culturais que englobam o indivíduo, sendo um “processo contínuo” (Nóvoa, 1995, p. 56), construído ao longo da vida, dialogando com a condição de “inacabado” do homem. Essa concepção do indivíduo como inacabado “[...] nos leva a refletir a formação como um caminho que trilhamos ao longo de nossas vidas, um caminhar que é marcado pelo contexto histórico-social do qual fazemos parte” (Tavares & Alvarenga, 2014, p. 217).

As reflexões críticas demonstram que, muito mais do que os conteúdos curriculares e modos de ser ou fazer, a formação abrange as dimensões pessoais e subjetivas, sociais e coletivas, dos indivíduos. Estas dimensões são constitutivas do ser professor e deveriam articular-se em torno dele e de sua relação com o trabalho na instituição educativa, lócus de sua (auto)formação cotidiana. Nesse sentido, Garcia (1999, p. 19) infere que a formação, como uma função social, é

transmissão de saberes, de saber fazer ou ser exercido em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa: realizada a partir do efeito da maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos; formação como instituição: referente à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação.

Nas últimas décadas, os processos formativos docentes foram marcados por mudanças estruturais e administrativas, relacionadas à Constituição Federal/88 e à LDB, Lei 9.394/96. No que se refere à primeira, os artigos 61, 61A e 62 e seus parágrafos afirmam que a formação inicial em nível superior é necessária, mas não especificam a formação continuada. Já na LDB, nos artigos 61 a 67, destaca-se o papel do Estado em garantir cursos de formação que subsidiem o professor na relação entre teoria e prática, a fim de que o processo educativo aconteça pensando na formação do estudante. Nesse contexto, os anseios para a formação de professores tornaram-se destaque no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001–2010, estabelecendo 28 objetivos e metas do nível da formação inicial dos professores. O capítulo referente à formação dos professores e valorização do magistério estabelece o seguinte:

Meta 5: Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores e organizar-se, em todos os sistemas de ensino,

programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela LDB, em seu art. 87.

Meta 7: A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais da educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no artigo 62 da LDB.

Meta 18: Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

As metas acima citadas focaram a formação do professor para contribuir na melhoria da carreira docente. Na Meta 7, ao se falar em qualificação, tem-se o perfil e a identidade profissional como importantes para o desenvolvimento do trabalho educativo; já na Meta 18, fica estabelecida formação específica para a função. Conforme destaca Tancredi (1998, p. 78),

os indicadores para a formação dos professores seriam: tomar a escola como contexto de ação e formação dos professores, considerando o professor o agente mais importante de todo o processo de mudança educacional; levar em conta o currículo como espaço de intervenção dos professores; assumir o ensino como tarefa do professor; associar formação básica e continuada e favorecer a inserção dos professores em espaços de aprendizagem não escolares, cuja premissa seja o seu letramento nas práticas sociais de linguagem.

A formação inicial em nível superior é necessária para o professor ter a habilidade de reconhecer a singularidade de cada indivíduo e a aprendizagem como uma produção social, relacional, portadora de sentidos históricos. No cenário contemporâneo, temos mudanças propostas para a educação que desafiam a formação de professores nas concepções sobre a educação, nas revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, no impacto das tecnologias e redes sociais, que deveria ter um redimensionamento nos cursos de licenciatura. Lembramos que, na formação inicial, a base dos currículos é a formação de graduados na área de estudo, não se inferindo, na realidade da atuação docente, a diversidade e singularidade dos estudantes.

Na formação continuada, vários termos são usados como equivalentes, mas não são sinônimos, tais como: “educação permanente”, “cursos de reciclagem”, “treinamento”, “atualização” e “capacitação docente” (Almeida, 2003). Essas propostas têm como princípio um professor crítico e reflexivo, capaz de transformar o espaço escolar em ambiente de

ensino e pesquisa, (re)construindo conhecimentos articulados aos saberes científicos e pedagógicos, modificando as práticas educativas mediante ensino e aprendizagem significativos. O professor deve ser preparado, na formação continuada, para analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação no âmbito das políticas públicas em que se insere a socioeducação.

Ao assumir este compromisso para o ensino, os cursos de formação continuada requerem um foco voltado ao professor, já que se pretende adotar uma concepção social de educação, porque aprender é um processo: como fundamentar a prática docente e aprimorar instrumentos de trabalho no SSE, tendo como foco o estudante adolescente? Como qualificar a prática docente para a implementação e efetivação de uma nova realidade na vida do estudante do SSE? Como envolver conhecimentos, habilidades e atitudes alinhados conceitual, estratégica e operacionalmente aos princípios do ECA e do SINASE? Haveria alguma especificidade nos conteúdos a ensinar? Como promover o reconhecimento da educação de qualidade como fator protetivo de estudantes do SSE e, portanto, do papel do professor no Sistema de Garantia de Direitos (SGD)? Quais são as metodologias de ensino significativas para o estudante e seu desenvolvimento? Essas são questões com que Gonçalves e Petroni (2012) nos fazem refletir para a intencionalidade das práticas em socioeducação.

Ampliando os desafios que o professor enfrenta na ação socioeducativa, uma de suas funções é oferecer perspectivas para o projeto de vida e aprendizagem ao estudante. É fundamental um ensino sistematizado e intencional, embasado em práticas pedagógicas que valorizem as possibilidades e os limites, ligados à sociedade na qual o estudante se insere, transformando-o para a reflexão (Piletti, Rossato & Rossato, 2014).

Olhar para as especificidades é essencial, pois as necessidades da socioeducação têm semelhanças, mas também especificidades em relação às necessidades do ensino formal. A socioeducação deve assumir caráter educativo, contribuindo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme disposto no artigo 53 do ECA:

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* [grifo nosso], 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;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

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

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O artigo 53 reafirmou as conquistas básicas do Estado democrático de direito, sendo a educação parte dos direitos humanos dos estudantes adolescentes do SSE. No inciso II, esse artigo afirma o direito do educando de “ser respeitado por seus educadores”. Esse direito, sem dúvida, é a base sobre a qual se assenta a integridade física, psicológica, moral e cultural do educando, um dado que deverá ser levado em conta na estrutura curricular e no convívio entre estudantes e professores do SSE.

Algumas pesquisas recentes têm investigado as condições do trabalho em escolas de unidades de internação, apontando a ausência de formação específica dos profissionais de educação para atuar no sistema socioeducativo, mesmo que se reconheça que a educação é parte estruturante do sistema socioeducativo e que a aplicação e o sucesso das medidas socioeducativas dependem de uma política educacional consolidada no SINASE. O estudante em cumprimento de medida socioeducativa encontra-se em condição singular e, portanto, necessita de instrumentos qualificados para acessar seu direito à educação, garantido pela CF/88, pelo ECA/90 e pela LDB/96. Scolaro (2007) retrata que, devido às peculiaridades do SSE, é urgente o incremento de políticas públicas e ações concretas de formação do educando e do educador. Colaborando, Padovani e Ristum (2013) abordaram a importância de implantar atividades que promovam a formação e qualificação profissional para a promoção do desenvolvimento do adolescente e o estabelecimento de projetos de vida. Os resultados demonstram que o cotidiano escolar pode estabelecer um elo com a vida diária dos adolescentes.

Yokoy de Souza (2012) pesquisou os processos de desenvolvimento de educadores do sistema de medidas socioeducativas a fim de chegar a indicadores de formação, tendo identificado na “Emergência dos Indicadores de Formação Profissional/Pessoal” que, após “as capacitações iniciais houve poucas atividades de formação continuada” (p. 143). As capacitações iniciais descritas pelos funcionários foram ações de segurança e contenção apenas, enquanto que a formação continuada envolveu momentos de ambientação e familiarização com o trabalho no SSE. A autora pontua que a atuação socioeducativa

“demanda conhecimentos teóricos, técnicos, metodológicos, políticos, éticos, legislativos, além do desenvolvimento de crenças, valores e características pessoais desejadas para esse trabalho” (p.153).

Rocha (2010, p. 208), por sua vez, destaca que “a ausência de ações educacionais eficazes nos centros socioeducativos resulta em uma das maiores provas da ineficiência do sistema, comprovada no destino dos jovens ao saírem da instituição”. Souza (2012, p. 156) complementa que “a falta de clareza nas funções e tarefas do educador social resulta em vivências de conflito e insatisfações no cotidiano de trabalho, o que pode dificultar a concretização dos objetivos educativos almejados”. Compreendemos que a falta de formação continuada, desarticulada dos princípios do SGD, ocasiona o despreparo para o convívio social e a cidadania dos estudantes adolescentes.

Ainda no âmbito dos estudos sobre a formação de socioeducadores, Brito (2000) aborda a parceria estabelecida por meio de convênio com o Ministério de Justiça, em 1998, entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Departamento de Ações Socioeducativas (Degase), que resultou em atividades de formação convergentes com o olhar sociocultural (Yokoy de Souza, 2012). Já Francischini e Campo (2005) discutem o caráter socioeducativo das medidas e as possibilidades de reinserção do jovem em conflito com a lei. Zamora (2005), por sua vez, descreve a elaboração de um curso pioneiro de capacitação, em 2002, e sua operacionalidade, em termos de caminhos para a reformulação de ações políticas na área. E Paes (2010) menciona a necessidade de uma metodologia eficiente que subsidie a formação dos agentes públicos inseridos na socioeducação.

Ao pensar uma matriz de formação para os socioeducadores, devemos lembrar as especificidades de cada região brasileira, para que se alcancem e promovam mudanças no sistema de atendimento. Eventos, fóruns, congressos, simpósios e palestras também se caracterizam como espaços facilitadores para a aprendizagem e socialização de experiências na formação de socioeducadores.

Salientamos a criação da Escola Nacional de Socioeducação (ENS), que teve como objetivo proporcionar formação continuada a profissionais que atuam, direta ou indiretamente, no SINASE. Os dados do curso Núcleo Básico de Socioeducação, ofertado pela ENS, estão sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1

Dados do Curso da ENS (2015–2016)

	Inscritos	Selecionados	Não certificados	Evasão	Certificados
	11.196	9.066	3.126	2.135	3.805
%		69%	34%	24%	42%

Fonte: dados retirados do site institucional da ENS, 2016.

Os cursos promovidos pela ENS são oferecidos na modalidade Educação a Distância (EaD) em todo o território brasileiro. Os resultados talvez ainda não tenham grandes proporções, conforme podemos verificar na Tabela 1, em que os não certificados e evadidos correspondem a 58% dos selecionados. Seria necessária uma investigação para compreender tamanha desistência, já que a maior reclamação dos profissionais da área é a falta de cursos (Padovani, 2014; Yamamoto, 2009). A matriz dos módulos é composta pelas disciplinas Adolescência, Políticas Públicas, Orientações Pedagógicas do SINASE, Metodologia do Atendimento Socioeducativo e Parâmetros de Segurança do Atendimento nas Unidades SSE. Cada Estado também pode estar contemplando os profissionais com ações específicas de formação continuada na área de educação social, com eventos como reuniões sistemáticas e minicursos.

A preocupação com a formação continuada no âmbito da socioeducação evidencia-se pela especificidade da política pública adotada para os adolescentes em medida socioeducativa, uma vez que apenas a partir do ECA (1990) se iniciou a luta pelos direitos das crianças e/ou adolescentes. Neste íterim, o próximo tópico evidencia as nuances do sistema de medidas socioeducativas, seus objetivos e suas características, como o compromisso com a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

1.2 Socioeducação: caminhos e possibilidades

A educação transforma o potencial das pessoas em realidade. Atualiza o potencial de cada um, transformando-o em competências, capacidades, habilidades. Por meio de nossa ação educativa, portanto, o que queremos fazer é capacitar os nossos educandos para a vida, o trabalho, a convivência social.

(Costa, 2004, p. 16)

Há um número significativo de pesquisadores que vêm se dedicando aos estudos sobre a socioeducação (Costa, 2001, 2004a, 2004b, 2006; Kozen, 2006, 2013; Liberatti, 2012; Lopes de Oliveira, 2011; Mendez, 2004; Padovani, 2013, 2014; Souza, 2012; Sposato, 2010, 2011). Outros têm se dedicado à relação entre a escola e o adolescente (Sudbrack & Dalbosco, 2005; Yannoulas, 2013). Esses trabalhos corroboram o argumento de que atuar na socioeducação é buscar um vínculo afetivo e de confiança com o adolescente (Costa, 2001, 2004b; Padovani, 2013, 2014); é perceber o outro como sujeito em desenvolvimento (Lopes de Oliveira, 2011) para que a alternativa de construção de uma vida com infrações se torne cada dia mais distante e para que, por outro lado, a aceção de cidadania esteja mais presente.

Esses estudos destacam que a socioeducação é uma política pública, um caminho de possibilidades que acredita no desenvolvimento do indivíduo e em sua capacidade de aprender valores e conhecimentos diferentes dos que conhecia até o momento de seu ingresso na instituição. Além disso, dão ênfase ao fato de que a regra deveria ser oferecer mais liberdade do que privações, além dos muros; e apontam a necessidade de mais estudos e pesquisas, principalmente no que tange à formação e à identidade profissional, para que as ações e metodologias do sistema socioeducativo possam contribuir para o desenvolvimento do adolescente acautelado.

1.2.1 Pressupostos legais e princípios filosóficos

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.
(Dewey, 1979, p.2)

A constituição atual da política pública da socioeducação veio do percurso das leis para o adolescente autor de ato infracional no Brasil: na década de 1920, com o Código de Menores de 1927 – doutrina da situação irregular; o Código de Menores de 1979, que considerava a criança e o adolescente como “problema social”; o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que passou a considerar crianças e adolescentes, sem distinções em lei, sujeitos de direito; e o SINASE, em 2006, construído para atender as determinações legais para o atendimento socioeducativo previstas no ECA.

Mediante o ECA (1990), para normatizar as ações das medidas socioeducativas, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) elaborou, em 2004, a partir do SINASE, a aproximação da política e do funcionamento do SSE ao conjunto

de princípios estabelecidos pelo ECA: o SINASE “deverá ser um guia na implementação das ações socioeducativas” em todo o território brasileiro.

A socioeducação destinada aos adolescentes autores de ato infracional tem caráter educativo e punitivo (ILANUD, 2006). As medidas buscam responsabilizar o adolescente por sua conduta e, ao mesmo tempo, assegurar, no período de cumprimento da medida, condições que facilitem e promovam seu desenvolvimento como pessoa e cidadão. As bases éticas da socioeducação consideram o adolescente autor de ato infracional uma pessoa, um ser humano em condição peculiar de desenvolvimento. Assim como os demais membros da sociedade, ele é sujeito de direitos e deveres, e respeitá-lo é prioridade absoluta (Costa, 2006). Assim, a socioeducação tem como missão preparar “os jovens para o convívio social” (Costa, 2004a, p.71), sem quebrar regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal.

A socioeducação decorre de um pressuposto básico: de que o desenvolvimento humano deve ocorrer de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser (Costa, 2001, 2004b; Lopes de Oliveira, 2011; Padovani, 2013, 2014). A opção por uma educação que vai além da escolar e profissional está intimamente ligada com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com o adolescente.

O termo “socioeducação” caracteriza a ação do Estado perante as políticas públicas para os adolescentes de 12 a 18 anos autores de atos infracionais. Não se tem um conceito definido para o termo, que simplesmente se relaciona com a execução penal, no contexto da justiça juvenil. Para Kozen (2006, 2013), há a necessidade de distinguir a sanção da dimensão pedagógica, de forma a alinhar a primeira com a sentença que institui a medida, e a segunda ao atendimento socioeducativo. Para o SINASE (BRASIL, 2006, p. 46), o conceito de socioeducação compreende que

o adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo a que venha ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais.

Nos Cadernos do Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), tem-se que socioeducação ou educação social, privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania compreendendo que educação social é educar para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. É uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado (Paraná, 2007, p. 19).

O trabalho no sistema socioeducativo, neste sentido, é uma resposta às premissas das normativas do ECA e do SINASE, amparadas na doutrina da proteção integral, que assegura absoluta prioridade à criança e ao adolescente. As ações socioeducativas não ocorrem apenas no âmbito da escola, envolvendo necessariamente todos os setores do sistema de garantia de direitos sociais. Por isso, há medidas socioeducativas que buscam meios para a promoção pessoal, social, educacional, cultural e política de adolescentes em conflito com a lei.⁷

A socioeducação pode se dar nas modalidades: a) de caráter protetivo, voltada para crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, em razão da ameaça ou violação de seus direitos por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou até mesmo da sua própria conduta, o que os leva a se envolver em situações que implicam risco pessoal e social; e b) trabalho social e educativo, que tem como destinatários os adolescentes em conflito com a lei em razão do cometimento de ato infracional (Costa, 2001, 2004a; Brasil, 1990).

A socioeducação, como “educação social”, tem suas ações voltadas para a inclusão e o provimento, aos indivíduos, dos recursos para lidar com os desafios do momento histórico. A educação, no âmbito social, se torna interdisciplinar ao utilizar das áreas da psicologia e da sociologia, que contribuem para pensar as bases da ação socioeducativa. Zanella (2012, p. 14-15) descreve que a pedagogia crítica “evidencia modelos pedagógicos que concebem a sociedade como harmoniosa e a marginalidade como um fenômeno que deve ser corrigido, sendo a educação uma possibilidade de correção dessas distorções”. A autora ainda destaca que o conceito de educação social

em evidência na atualidade possui relação com a primeira metade do século XX [...], em que procurava-se na educação uma solução para os problemas humanos e sociais (fortes movimentos migratórios, proletarização do campesinato, desemprego, pobreza, exclusão econômica e cultural, abandono de menores, delinquência, entre outros) que se produziram a partir da nova realidade então criada (p.16).

⁷ As medidas socioeducativas são aquelas previstas pela Lei 8.069/90, artigo 112: “Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. § 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. § 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado. § 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições” (Brasil, 1990). As medidas de restrição e privação de liberdade deverão ser aplicadas apenas quando houver grande reincidência de atos infracionais, ou ainda em razão da gravidade do ato infracional praticado.

Desta forma, a pedagogia social visa atender aos reclames do ideal da sociedade como resposta às necessidades individuais e sociais, tendo como pressuposto modos diferenciados de atuação e de educação do indivíduo (Apple, 2001). A política pública que ajusta os sujeitos excluídos acomoda os conflitos e fica apenas na aparência do fenômeno; no entanto, como afirma Ribeiro (2006), a educação social consiste em uma práxis subjetiva e coletiva. Ou seja, revela conhecimentos históricos e práticos, e supera o individualismo e a unilateralidade.

Segundo Costa (2001, 2004a), qualquer tipo de educação é social, sendo o conceito de socioeducação caracterizado para a formação de senso crítico e o exercício da cidadania. É uma proposta para o adolescente se relacionar consigo e com a sociedade, ou seja, educar para o coletivo e para o desenvolvimento humano e fortalecimento da identidade pessoal, social e cultural do indivíduo. Ao tratar da educação vivenciada nos centros de socioeducação, percebemos uma educação vinculada a um sistema, sob pressupostos filosóficos que orientam e possuem legislação de orientação ao trabalho (ECA e SINASE) — e ainda assistemática, por atuar na formação social dos adolescentes do SSE.

O termo “socioeducação”, neste estudo, teve como conceituação de pesquisa uma política pública com ações voltadas à dimensão educativa, direcionando-se os atores envolvidos para o convívio social e o exercício da cidadania. Assim, o papel da socioeducação é encontrar meios para educar adolescentes para a vida em liberdade, como sujeitos ativos do processo socioeducativo. A ação socioeducativa na área dos direitos humanos constitui-se num processo imprescindível para perceber as trajetórias de desenvolvimento do adolescente.

1.2.2 Socioeducação na perspectiva dos direitos humanos

A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos.
Hannah Arendt (1906–1975)

A metodologia do sistema socioeducativo (ECA e SINASE) estabelece que os princípios dos direitos humanos são inerentes ao fazer socioeducativo. Essa posição, quando adotada nesta perspectiva de política pública no trabalho cotidiano, leva ao questionamento de como a ação está sendo construída com os adolescentes e em que medida ela viabiliza um processo educativo sintonizado com a promoção do desenvolvimento do adolescente. A visão de que a medida penal que restringe liberdade tem um caráter pedagógico/educativo é

bastante problemática para o indivíduo em processo de desenvolvimento (Costa, 2004b), visto que alguns adolescentes se sentem “revoltados” por estarem em privação de liberdade.

Nesta perspectiva dos direitos humanos, no rol da socioeducação tem-se o Plano Individual de Atendimento (PIA), que considera a condição peculiar de desenvolvimento do adolescente diante de sua própria história, em que traça sua vida futura. As funções do PIA são assegurar o acesso aos direitos fundamentais preconizados no ECA e promover, para cada adolescente, a individualização da medida. Na perspectiva da cidadania, as unidades socioeducativas devem manter a intersectorialidade com programas e serviços sociais e/ou formativos, para a articulação concreta do projeto de vida dos adolescentes com o mundo público dos direitos. Frassetto et al. (2012, p. 38) descrevem que, por meio do PIA,

se estabelecem metas e intenções dos sujeitos para o cumprimento da medida organizada e [se] acelera um procedimento técnico que já vinha sendo aplicado desde a aprovação do ECA por algumas equipes profissionais que conseguiram avançar na oferta de um atendimento que prosseguia para além da elaboração de avaliações e diagnósticos e estabelecia um plano personalizado de intervenção, percebendo a relevância de uma ação educativa singularizada para apoiar a realização das expectativas em relação ao processo de desenvolvimento do adolescente e a sua inserção social.

No âmbito dos direitos humanos, o PIA é um instrumento que deve ser considerado um estudo de caso, passível de ser revisto continuamente em prol da trajetória de vida do adolescente e de ter a participação de todos os envolvidos: adolescente, família, profissionais da SSE e Estado. Ele deve estar contido no projeto político-pedagógico (PPP) e propor intervenções individuais e grupais que promovam a integração social e comunitária do adolescente, singularizando-o e contribuindo para a construção de uma subjetividade expressiva e criativa.

Desta forma, o PIA deveria funcionar como “um histórico inicial do que o adolescente apresentou nos primeiros atendimentos técnicos, ou seja, no discurso sobre si mesmo e na sua relação com o outro, nos diversos espaços de convívio social, nas informações obtidas com a família e com a rede de atendimento pela qual o adolescente passou” (Frassetto et al., 2012, p. 39). É um instrumento que abre a possibilidade de colocar os adolescentes como sujeitos da sua história, tecendo suas escolhas ante a restrição de liberdade.

Na perspectiva dos direitos humanos, o SINASE (2012) reafirma a diretriz do ECA (1990) sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa, constituindo-se em uma política pública para a efetivação dos direitos humanos, buscando transformar a violação

destes direitos em oportunidade de mudança. O atendimento ao adolescente em conflito com a lei está inserido no SGD, sendo composto pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS); pelo Sistema Único de Saúde (SUS); pelo Sistema de Justiça e Segurança Pública; pelo sistema educacional e pelo SINASE (BRASIL, 2012).

Na égide de um SGD, o SINASE (Brasil, 2012) se articula com os sistemas supracitados, que têm como proposta a viabilidade do desenvolvimento da ação integrada e intersetorial, reorientando toda a intervenção para ações, com base no reconhecimento da incompletude historicamente constituída que se ampara na Doutrina da Proteção Integral. Neste enfoque, ressalta a responsabilidade da família, da comunidade e, principalmente, do Estado de contribuir para a formação de senso crítico, principalmente, que resulte no entendimento do valor da liberdade. A intersetorialidade faz com que se alcancem ou não essas diretrizes, devido ao envolvimento de diferentes atores e a articulação política para a proposta da socioeducação nas políticas sociais voltadas para uma aliança estratégica entre os atores sociais (pessoas) e as forças (instituição socioeducativa).

A área das políticas públicas, expressa na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 227, assegura a absoluta prioridade ao adolescente, por estar calcada na perspectiva dos direitos humanos. Sobre este paradigma, Costa (2001, 2004a, 2004b, 2006) nos propõe um rompimento com o modelo de pensamento fundado na racionalidade moderna e exige dos profissionais que trabalham com o adolescente a superação da visão do mundo mecanicista, fragmentado e histórico. Segundo ele, é necessário envolver conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades na constante troca entre educador e educando, estando a escola inserida na política pública, conforme se verifica a seguir.

1.2.3 A escola no projeto pedagógico da socioeducação

O ato de educar é um exercício diário de aprender a viver com dignidade. E a dignidade é ponte e olhar. E reconhecimento e respeito. A dignidade é o amanhã. Mas o amanhã não pode ser se não é para nós todos, para os que somos nós e para os que são outros. A dignidade é então uma casa que nos inclui e inclui o outro.
(Candau, 2003, p. 56)

A escola, no cenário histórico-cultural, promove o desenvolvimento humano ao possibilitar a entrada do estudante num espaço de formação cultural, social e moral. No projeto pedagógico do SSE, a educação deve apontar o caminho para a integração à

sociedade com discernimento e posicionamento crítico da realidade. Isso se faz por meio da intervenção dos profissionais da área, dado que o estudante do SSE na maioria das vezes evadiu ou ainda não frequenta os bancos escolares.

De acordo com a lei, as atividades relacionadas ao atendimento socioeducativo e sistematizadas no PIA devem propiciar aos adolescentes oportunidades de conquistas, e buscar o fortalecimento de atitudes positivas e o estímulo ao reconhecimento do esforço pessoal como um valor para a vida. Essas realizações não acontecem de forma unilateral. Por isso, é necessário que a instituição socioeducativa esteja devidamente aparelhada, e seus agentes, preparados para prestar tal ajuda no redirecionamento da trajetória de vida dos adolescentes.

A escola inserida no sistema da socioeducação é o principal eixo de atendimento e está descrita no PIA como parte do SGD, de acordo com o que se encontra estabelecido em várias leis: Constituição Federal de 1988 (artigo 227), Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 57), Lei de Diretrizes e Bases, e SINASE. Em razão deste fato, deve assegurar a frequência em todos os níveis escolares, em caráter obrigatório, à luz da compreensão da educação escolar como processo capaz de transformar o potencial do sujeito. Assim, desenvolver suas competências, capacidades e habilidades é condição para a efetivação de uma ação educativa que exerça influência positiva na vida do adolescente, criando condições para a compreensão do indivíduo social e a construção de sua identidade, e definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade.

Além de buscar a sintonia entre o PPP do programa de internação e as políticas de educação estadual e municipal, a ênfase no eixo do acesso à educação requer (MEC/CNE, 2016, p. 10):

- A atenção dos professores às dificuldades eventuais de aprendizagem, buscando ativar os dispositivos de aceleração de aprendizagem e de superação de defasagem escolar;
- A oferta de atividades de apoio pedagógico e a criação de outros espaços de formação que estimulem a autonomia, a responsabilidade, a autoestima e a criatividade do adolescente, na relação com o acervo cultural e de conhecimento social acumulados;
- A oportunidade de vivenciar processos de aprendizagem formais e não formais, que lhes permitam desenvolver habilidades, ampliando e diversificando seu universo simbólico e cultural.

A escola no sistema socioeducativo, muitas vezes, se confunde com a privação de liberdade. Isso leva o adolescente a perder o interesse pelos estudos, comprometendo sua possibilidade de encontrar caminhos para a transformação social e seu desenvolvimento pessoal e intelectual rumo à conquista de sua cidadania, entendida como possibilidade concreta de participação nos segmentos disponíveis na sociedade (Urquiza & Mussi, 2013). Diante das condições estruturais - grades, educadores sociais na porta, medida de segurança de 10 estudantes por sala, falta de material pedagógico (lápiz, papel, caneta, régua, que por vezes não são utilizados devido ao contexto da segurança) - e políticas, em que há tensão entre a unidade socioeducativa e a escola -, Ireland (2010, p. 30) questiona: qual seria uma educação socialmente relevante para os jovens e adultos privados ou restritos de seu direito de ir e vir? E ainda: “[...] as aprendizagens que o recluso precisa para sobreviver na prisão não são necessariamente as mesmas que precisa para se reintegrar na sociedade ao cumprir sua pena”. Apesar disso, algumas ações estão sendo efetivadas: conforme o Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP/DEEP, 2014) as escolas exclusivas das unidades de internação são 51%, e as não exclusivas do SSE são 49%. Das 162 escolas existentes no país, 114 estão no estado de São Paulo.

As escolas que integram o SSE poderiam buscar maior compreensão nas significações que os estudantes em medida socioeducativa de internação expressam em relação às experiências que tiveram em ambiente escolar, em suas trajetórias de insucesso e exclusão, ou no momento em que o direito à escolarização foi cerceado (Albuquerque, 2015; Padovani, 2013; Santos, 2006). Adiante, quando aprofundarmos o debate sobre a dinâmica voltada para o desenvolvimento do estudante, refletiremos sobre as perspectivas do processo de aprendizagem neste ambiente, mediado pela ação pedagógica do professor que busca a transformação do sujeito (Boruchovith, 2005).

As escolas exclusivas do SSE estariam, assim, mais presentes no dia a dia dos estudantes. Luedemann (2002) destaca que fazer-se presente na vida do estudante é o núcleo fundamental da ação educativa; neste caso, “presença” é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia. E, desta forma, uma socioeducação presente e exclusiva é necessária para um diálogo possível e um reestabelecimento do adolescente na sala de aula. Segundo Freire (1996),

ensinar exige a convicção de que a mudança é possível... um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não

como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo (p.85).

Segundo o Levantamento Anual do Sistema Nacional Socioeducativo (2013)⁸, o Brasil tinha em atendimento, em 2013, 23.066 adolescentes e jovens (de 12 a 21 anos), sendo 22.683 do sexo masculino e 1.042 do sexo feminino. Segundo a modalidade de atendimento, 5.573 adolescentes estavam em internação provisória, 2.272 estavam em semiliberdade e 15.221 estavam em medida de internação.

Assim, neste ano havia 15.221 adolescentes cumprindo medidas de internação, sendo que todos deveriam, por lei, estar matriculados na escola, conforme destaque na Figura 1 - segundo a LDB, entre 4 e 17 anos, todos devem estar obrigatoriamente na educação básica, tendo seus direitos assegurados. No entanto, essa não é a realidade, como evidenciam os dados no gráfico a seguir.

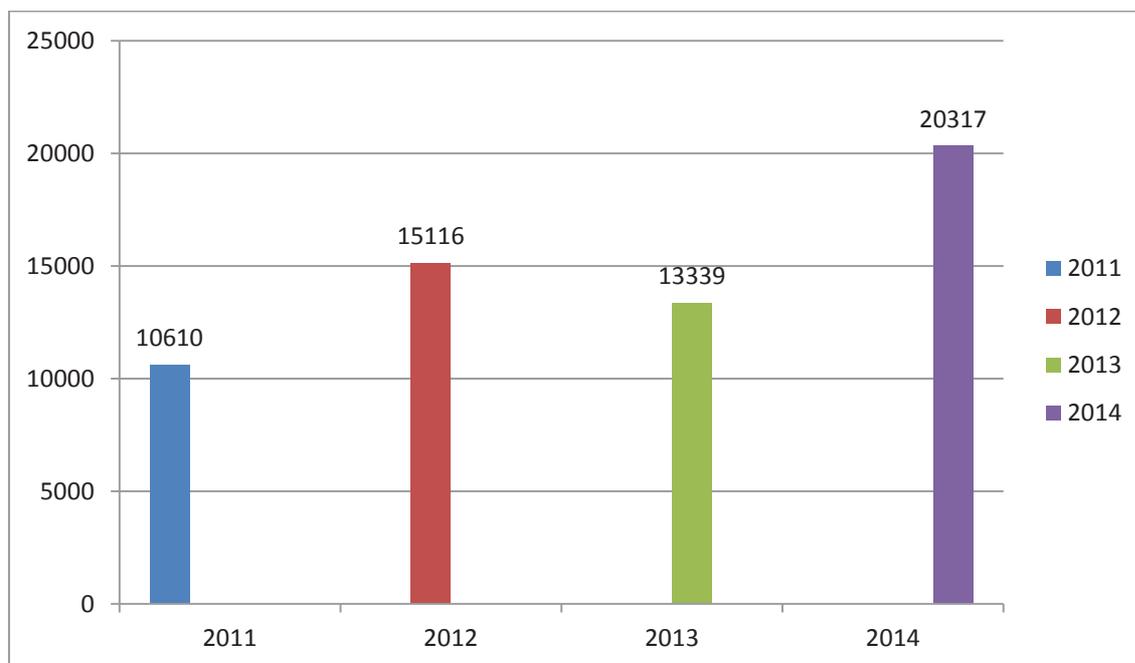


Figura 01 - Evolução do número de estudantes matriculados em turmas em unidades de internação. Brasil (2011–2014)
Fonte: MEC/CNE (2016).

A escolarização na socioeducação tem adolescentes como perfil de estudantes, tornando a tarefa desafiadora, pois essa fase da vida não foi ainda tão estudada quanto a infância no âmbito da psicologia (Araújo, 2008; Lopes de Oliveira, 2006). Desta forma, essa etapa da vida merece mais estudos para uma compreensão por parte dos profissionais que

⁸ Este foi o último levantamento realizado pelo SINASE.

atuam na escola. Nesta etapa do desenvolvimento humano, o Censo Escolar (2013) aponta que a taxa de distorção idade-série entre os internos é de 61,4% e, no Brasil em geral, é de 31,1%. Nos anos finais do ensino fundamental, a porcentagem para os internos é de 79,4% e, no Brasil, é de 28,2% (INEP, 2013).

O relatório “Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação”, realizado pelo Conselho Nacional de Justiça (2012), constatou que parte das unidades de internação não possui em sua estrutura física espaços destinados à realização de atividades consideradas obrigatórias para a concretização dos direitos fundamentais assegurados pela legislação: 49% das unidades não possuem biblioteca, 69% não dispõem de sala com recursos audiovisuais, e 42% não possuem sala de informática. Há grande déficit na aplicação de medidas socioeducativas e de programas voltados à educação desses jovens.

A implementação de políticas que estimulem o jovem concluinte do ensino fundamental a progredir em seus estudos é necessária, mas alguns desafios se impõem nessa direção (SECADI, 2014): ausência de formação específica dos profissionais de educação para atuar no sistema socioeducativo; implementação de classes multisseriadas sem diagnóstico inicial; aplicação da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) para adolescentes; subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação; inadequação dos espaços escolares nas unidades de internação; dificuldades de interlocução entre sistemas de ensino e órgãos gestores do SINASE; dificuldades de matrícula a qualquer tempo por parte dos sistemas de ensino; e dificuldade na operacionalização de programas do MEC (Mais Educação, Programa de Saúde na Escola, Pronatec, Dinheiro Direto na Escola, entre outros) nas escolas que atendem unidades de internação (SECADI, 2014).

Em 2006, foi criada a Rede Latino-Americana de Educação em Contexto de Encarceramento (REDLECE). O Brasil é um dos membros fundadores do consórcio educacional que discute a educação de estudantes em espaços de privação de liberdade. Essa rede visa, entre outros aspectos, impulsionar políticas públicas integrais e integradas de educação em contextos de privação de liberdade, intercambiar experiências e informações, fomentar investigações e cooperação técnica e atuar como interlocutora regional para o diálogo e a reflexão política com outras redes em nível nacional (REDLECE, 2014).

No Brasil, tal rede tem contribuído para articular a inclusão da educação em prisões a várias políticas, sendo possível identificá-la em programas dos Ministérios da Educação e da Justiça, e em iniciativas do Congresso Nacional e do Conselho Nacional de Educação (CNE), relacionadas à Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), para citar alguns exemplos. No Ministério da Educação, destacam-se as ações de alfabetização desenvolvidas com o apoio do

Programa Brasil Alfabetizado, a oferta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a oferta do Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos (EncceJA), a inclusão no Plano de Ações Articuladas (PAR)⁹ vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ações específicas de apoio à educação em prisões.

Cabe ressaltar também a implementação, de forma experimental, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem/Urbano) em unidades prisionais e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissionalizante com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (Proeja FIC). Em nível mais geral, a inclusão da educação de adultos no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) também garantiu uma fonte potencial de financiamento para a educação em prisões.

No Ministério da Justiça, o Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI, 2007) foi uma mudança de paradigma nas políticas de segurança pública ao articular “políticas de segurança com ações sociais” e priorizar “a prevenção e a busca das causas que levam à violência sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública” (Brasil/MJ, 2010, p.46). As ações aqui relatadas tiveram pouco impacto prático, já que o indivíduo aprisionado encontra-se privado do direito de ir e vir, do contato com a família e do lazer, e ainda sem expectativas de futuro; por sua vez, o EJA tem como clientela trabalhadores que fazem suas escolhas e, assim, vivem outra condição, com expectativa significativa e relevante para sua melhoria no contexto de vida.

Em 2012, após ser aprovada em seminário nacional, a proposta de diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais entrou em pauta — primeiro no Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC) e, depois, no Conselho Nacional de Educação (CNE), o que representou um desfecho positivo para o Projeto Educando para a Liberdade. A aprovação propiciou, sem dúvida, um incentivo para a elaboração de programas de educação de jovens e adultos nos sistemas prisionais. No seu artigo 3º, parágrafo 2º, essas diretrizes afirmam que a educação nas prisões

é de atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal, por meio da respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, e deve ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração

⁹ O PAR Prisional previa apoio para três ações: estímulo à elaboração de planos estaduais, formação de profissionais do sistema prisional e aquisição de acervos para bibliotecas.

penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Justiça, podendo para tanto celebrar convênios ou acordos de cooperação técnica com Estados, Distrito Federal e Municípios.

As diretrizes afirmam, também, que a oferta de educação para jovens e adultos em unidades penais estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional e fomento à leitura, bem como a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços (artigo 3º, III).

A temática da escolarização é complexa, em especial quando se considera o sistema socioeducativo. As escolas em unidades de internação são um espaço educativo diferenciado, já que estão dentro de um local de encarceramento. Tais escolas vêm obtendo algumas conquistas. Entre as ações realizadas no DF, por exemplo, houve acesso à formação dos professores (Curso de Docência na Socioeducação, ofertado em 2014 pela UnB e pela ENS) e desenvolveu-se uma pauta de eventos nacionais e internacionais, como o Seminário Internacional de Educação em Direitos Humanos, em maio de 2015. Este seminário tratou de temas como o fortalecimento das políticas e dos direitos humanos, tais como a educação, que pode promover a concepção de justiça social, participação e cidadania. A temática contribuiu para uma visibilidade maior e para a concretização de medidas para que o desenvolvimento humano do adolescente seja considerado de modo mais amplo. Houve, ainda, o curso de especialização “Educação em e para os Direitos Humanos”, no contexto da diversidade cultural, oferecido pelo Instituto de Psicologia da UnB em parceria com o MEC/SECADI (2014/2015). Ofertado na modalidade a distância, esse curso ressaltou a necessidade de evitar termos e práticas preconceituosos que estão arraigados na instituição escolar para uma comunidade democrática e inclusiva (Brasil, 2016b).

Segundo o SINASE,

o adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum, aprendendo com a experiência

acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva (SINASE, 2006, p. 46).

A escolarização dos adolescentes enfrenta múltiplos desafios no âmbito da promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e global, o que ultrapassa a condição de privação de liberdade. Haveria de se reconhecer uma educação de qualidade como fator protetivo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Portanto, o papel da escola no SGD é de grande importância para o fortalecimento dos vínculos com a família e com a sociedade.

Na medida em que se reconhecem limites e possibilidades, tem-se conhecimento de que o professor e o estudante que cumpre medida socioeducativa são capazes de transformar um pensamento em ação, “modificando-o, num processo de construção e, portanto, transformação constante” (Padovani, 2013, p. 54). Ou seja, professor e estudante podem conduzir para caminhos que se distanciem da vivência infracional. Nesse sentido, as ações no campo da educação demonstram-se positivas na diminuição da vulnerabilidade de centenas de adolescentes ao crime e à violência.

Quando se conhece o funcionamento de uma unidade de internação, percebe-se que a proposta de cumprimento de uma rotina pedagógica pode parecer algo fictício a princípio. Isto porque há tensão entre a unidade socioeducativa e a escola: na primeira, os estudantes autores de ato infracional são vistos pelo ato cometido; na segunda, os estudantes estão se desenvolvendo com o auxílio do outro, do professor. Há ainda o aspecto punitivo, em que os adolescentes, por vezes, ficam trancafiados em celas sem estrutura e sem atrativos, entre outras limitações (Schmidt, 2011). Concordando Ireland (2010, p. 10) pontua que “É o lugar da não liberdade, constituindo um espaço que institucionaliza e tira a independência e a autonomia das pessoas”. Porém, mesmo diante de toda a complexidade que é dar sequência a um trabalho pedagógico de qualidade, Costa (2001) destaca que a escola não pode abrir mão de sua função historicamente constituída - a transmissão do conhecimento, além de criar condições para que o ser humano exerça o papel de transformador e atuante na sociedade e em si mesmo. Por isso, é constante a exigência de que o professor reflita sobre sua prática e reestruture seu trabalho.

1.2.4 Professores que atuam no sistema socioeducativo

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
(Freire, 1996, p. 25)

No âmbito profissional, o saber é voltado para a apropriação de um conjunto de tradições, ideias, normas e valores partilhados pela cultura. Dessa maneira, o processo de formação das pessoas é fruto de interações e de relações interpessoais que ocorrem em muitos lugares: na família, no trabalho, na igreja, na escola e em todas as instituições que buscam contribuir para o desenvolvimento humano (MEC/CNE/CEB, 2016).

O professor é o agente principal do processo educacional ou de escolarização, em que se dissemina o saber historicamente produzido pela sociedade e se oferece a preparação para a vida. No contexto socioeducativo, sobressai mais ainda este papel, pois os estudantes, por vezes, ficam o período integral na escola, em atividades com os professores. Esse contato pode levar à transformação da realidade, por meio de projetos significativos para a vida dos estudantes, cuja autoestima é, assim, elevada e conquistada por meio do desenvolvimento das dimensões sociais, emocionais, afetivas e culturais, entre outras.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada do professor é tema frequente de discussões no campo educativo. Entretanto, no âmbito socioeducativo, apenas um curso até hoje foi ofertado pela UnB¹⁰, e poucas discussões são feitas nesta área específica para o professor. A formação e a atuação profissional se articulam no desenvolvimento do perfil profissional docente, e a sociedade cobra uma postura na instituição escolar. Na socioeducação, muito se tem debatido sobre o perfil do profissional, devido ao fato de que os adolescentes, além de estarem enclausurados, estão em fase de desenvolvimento.

Segundo dados do movimento Todos pela Educação de 2016, existem no Brasil 2 milhões de professores na educação básica, a maioria do sexo feminino (80%), com em média 40 anos de idade, e apenas metade com formação adequada exigida pelo PNE (Brasil, 2016a). No Brasil, os docentes passam, em média, 21 dias em treinamento em organizações externas e procuram sempre se aperfeiçoar. De acordo com o Parecer 8/2015 (MEC/CNE/CEB, 2016),

o termo perfil refere-se à definição e sistematização de um conjunto de características e competências desejáveis a determinado profissional. Nessa direção, tratar do perfil profissional do professor implica explorar questões relativas à identidade profissional docente e as especificidades da sua atuação na mediação dos processos de

¹⁰ O Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Socioeducação, ocorrido entre 2014 e 2015, foi uma ação de formação continuada decorrente de parceria entre a UnB e a SECADI. Objetivou fortalecer a política de formação de profissionais da educação básica, com vistas à melhoria da qualidade da educação brasileira.

aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. No caso da socioeducação, especificidades que estão associadas à capacidade de influenciar o desenvolvimento mais complexo dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de novos projetos de vida por meio da aprendizagem dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade (p.13-14).

A noção de perfil profissional está relacionada ao conceito de desenvolvimento humano, porque o ofício de educar, de humanizar, de formar as mentes, os valores, os hábitos, as identidades, de produzir e aprender o conhecimento envolve a ideia de construção processual e temporal (Arroyo, 1999). Assim, ressignificações e transformações deste profissional é um processo complexo.

Neste contexto profissional do professor e sua função no SSE sem formação específica para a área, Yamamoto (2009) relata em sua pesquisa que

um recém chegado, Felipe, que ainda não conhecia o sistema de aula que estava se instaurando, resolveu não participar da roda de conversa e ficou caminhando pela sala. Em determinado momento, quando eu falava, ele passou por trás e soprou a minha nuca. Disse a ele que isso não era permitido e que eu não havia dado liberdade para que o fizesse. Continuei a falar e ele soprou a minha nuca novamente. Um pouco mais calma, repeti o discurso. Continuei a conversa com os outros e ele fez uma terceira vez, e eu, *professora inexperiente, agi de forma incoerente, pois perdi o controle e lhe dei um soco* [grifo nosso] (2009, p. 35).

Yamamoto (2009) destaca a falta de experiência e saber/conhecimento a respeito dos estudantes com quem ela trabalharia e, ainda, do perfil profissional dos professores que atuam no sistema socioeducativo: um conjunto de características que os identificam (e os diferenciam de outros profissionais) e a necessidade de formação específica para a relação com estudantes em privação de liberdade. Algumas das características do perfil dos professores que atuam no sistema socioeducativo seriam (MEC/CNE/CEB, 2016): a) postura ética; b) domínio do conhecimento e articulação interdisciplinar; c) compreensão crítica da escola, da aprendizagem e do desenvolvimento humano; d) compromisso com o desenvolvimento humano complexo e de novos projetos de vida; e) prática pedagógica reflexiva e investigativa; f) atuação orientada para a cidadania; e g) compromisso com a qualificação permanente e a identidade profissional docente.

Vigotski (1998) explica que a apropriação da cultura, por meio da escolarização ou, ainda, dos saberes sistematizados favorece o desenvolvimento dos processos psicológicos

superiores. E o responsável por estabelecer o processo de aquisição da cultura e saberes é o professor, que deve propiciar o desenvolvimento integral do sujeito, além de criar condições para que ocorram aprendizagens significativas.

O processo de socialização entre professor e estudante do SSE se torna possível com um diálogo e uma relação de confiança para a formação de sujeitos engajados na promoção do desenvolvimento (Vigotski, 1998). Vale destacar que, no ambiente SSE, o adolescente passa a maior parte do tempo na escola e, assim, com o professor.

Dessa maneira, este estudo tem como foco as perspectivas, os desafios e as conquistas do professor que trabalha com adolescentes em medida socioeducativa. Ele é o profissional que deveria conhecer os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Trata-se de atuar com o compromisso social e ético de formar sujeitos críticos que recusem o lugar social no qual foram colocados sem, contudo, romper com as regras sociais e éticas vigentes - por isso pensamos na sociodocência como uma ação de ensinar para o projeto de vida, mediante processos educativos orientados à transformação social. Nesse sentido, fazem-se necessárias considerações sobre a adolescência e o desenvolvimento humano.

1.3 Adolescência e desenvolvimento humano na escola

A análise da construção histórica da categoria de adolescência na psicologia do desenvolvimento revela a alternância de posições em que o adolescente foi visto ora como dominado por paixões e tormentas, ora como sujeito pleno de racionalidade.
(Lopes de Oliveira, 2006, p.1)

1.3.1 Conceito de adolescência

Para a compreensão do conceito de adolescência, não basta entender o contexto social; é preciso integrar as mudanças vivenciadas pelos jovens neste período de transição. Segundo Ozella (2002), esta concepção foi criada pelo homem como representação, fato social e psicológico.

Na perspectiva histórico-cultural, entende-se que “o indivíduo se desenvolve a partir de sua relação com o mundo social e cultural” (Bock, 2007, p. 66). Neste cenário, o adolescente tem que ser visualizado como constituinte de ação e movimento em seu tempo histórico, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais da sociedade em que vive. Nesta relação dialética do adolescente com a sociedade, um constitui o outro, e fatores objetivos (cultura, costumes) e subjetivos (autonomia, responsabilidade, valores) são demonstrados nas ações do indivíduo.

É importante saber constituir historicamente o período do desenvolvimento da adolescência, dentro de uma perspectiva histórica e social. De acordo com Ozella e Aguiar (2008), os adolescentes têm “tendência ao individualismo, proporcionada pela sociedade contemporânea” (p.121), em que a autonomia, a individualidade, a liberdade são marcas desta trajetória do curso de vida que perpetram nas subjetividades. Salles (2005, p. 34) salienta que a subjetividade “só pode ser compreendida como produto das relações e mediações sociais”. Ela é construída na experiência cultural, histórica e social em que o adolescente está inserido e, ainda, na busca de identificação de papéis sociais.

De acordo com Volpi (2011, p. 14), “a condição peculiar da pessoa em desenvolvimento coloca aos agentes envolvidos na operacionalização das medidas socioeducativas a missão de proteger, no sentido de garantir o conjunto de direitos e educar oportunizando a inserção do adolescente na vida social”. Visa-se aproveitar esse momento de transformação do adolescente para que torne efetivas as ações do adulto, já que esse é um “período de transição significativa” (Lago, Mozzer & Santibanez, 2013, p. 104) em direção ao que o adolescente em medida socioeducativa virá a ser um dia. O adolescente possui uma força social que lhe é natural e o impulsiona para a autonomia e a individualidade, em um processo contínuo do desenvolvimento humano (Dessen & Senna, 2012; Lopes de Oliveira, 2010), que pode ser alcançado por diferentes meios e contextos (Dessen & Senna, 2012).

Koshino (2011), seguindo uma linha inspirada nas ideias de Vigotski, descreve que o objetivo que o adolescente tem diante de si e pode atingir através da formação de conceitos é um dos momentos funcionais e potentes fatores que alimentam e orientam o processo do desenvolvimento nesta fase. A formação dos conceitos, portanto, como função histórico-cultural do desenvolvimento do adolescente, abrange tanto o conteúdo quanto os modos de seu pensamento. As funções elementares que surgem do conceito, diferentemente das anteriores, integram uma nova estrutura, formam uma nova síntese como parte subordinada de um todo complexo. Nesta formação, a evolução do inferior para o superior não se dá pelo crescimento quantitativo dos vínculos, mas por novas formações qualitativas no desenvolvimento do estudante adolescente, que os adultos devem tentar entender para ajudá-los a passar por esta etapa. Daí a importância da compreensão do desenvolvimento humano na psicologia histórico-cultural.

1.3.2 Desenvolvimento humano na psicologia histórico-cultural

A educação voltada para o desenvolvimento integral compreende:
“espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético,
responsabilidade pessoal, espiritualidade”.
(Delors, 2012, p. 99)

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2000) indica que os comportamentos dos indivíduos nascem e se entrelaçam a partir de duas linhas de desenvolvimento: uma de origem biológica (natural) e outra de origem histórico-cultural (social). O desenvolvimento humano se caracteriza por um processo dialético e complexo, marcado por avanços e retrocessos, por saltos qualitativos - um complexo sistema constituído pela unidade dialética dos fenômenos do desenvolvimento, que se distingue por uma complicada periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das funções, pela transformação de umas formas em outras, por um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, pelo cruzamento de fatores externos e internos, pela superação de dificuldades (Vigotski, 1995).

Consoante Lopes de Oliveira (2006, p. 435), o desenvolvimento humano “é o estudo do tempo e suas implicações sobre a subjetividade pessoal e social”; refere-se à constante transformação e movimento do sujeito em sua constituição histórica e social. Para Valsiner (1989, 1994, 2001), é um processo de transformação dinâmica, sistêmica e estrutural que ocorre baseado na interação ativa do organismo com o ambiente, onde as transformações desenvolvimentais não são uma propriedade inerente ao organismo ou a seu ambiente, mas são possíveis devido ao sistema articulado que se constitui entre eles.

Segundo Valsiner (1994, p.48), o ser humano “constrói seu mundo psicológico individual em constante relação com o mundo externo”. Nesse movimento, há um processo de transformação desenvolvimental devido ao sistema articulado que se constitui favorável à internalização das regras e experiências sociais e à externalização dos fenômenos intrapsicológicos construídos pelo sujeito (Valsiner, 1989, 2001). Com esta dinâmica, o indivíduo se socializa e constrói sua subjetividade, e passa a fazer parte e a atuar em um grupo cultural.

“É precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento” (Vigotski, 2000, p. 171). Em outras palavras, para se desenvolver, o indivíduo depende das informações oferecidas pelo ambiente, e é através do relacionamento com o meio que o adolescente constrói, ativamente, sua cultura individual. Neste cenário, Vigotski ressalta a importância do

ambiente durante o desenvolvimento do indivíduo, pois toda a aprendizagem adquirida medeia-se pelo meio social. O conhecimento mediado socialmente auxilia a aprendizagem através do processo de apropriação do conhecimento, em que o estudante incorpora o objeto do conhecimento e pode operar esse objeto mentalmente. O conhecimento que foi apropriado pelo estudante passa a fazer parte de seu psiquismo de modo que o orientará em suas ações no meio social e cultural, em concordância com suas apropriações.

Vigotski (2008) tem como um dos pressupostos da abordagem histórico-cultural que o ensinar e o aprender seriam dois processos indissociáveis, constituindo uma unidade delimitadora do campo de formação do indivíduo na cultura, o que implica a condução desta ação pelo professor na constituição de processos psíquicos do estudante. Ainda segundo ele, a atividade é um conceito-chave, explicativo do processo de mediação em que o professor impulsiona o aprender sobre si mesmo, sobre sua realidade e sobre a experiência humana.

Assim, o foco desta dissertação incide sobre as funções do ensinar-aprender com base no desenvolvimento da consciência reflexiva do estudante adolescente, possibilitada pelo processo ensino-aprendizagem dos professores da socioeducação, conforme dispõe o SINASE e o ECA.

1.3.2.1 Transições de desenvolvimento juvenil

O real não está nem na chegada nem na saída. Ele se dispõe
pra gente no meio da travessia.
(Rosa, 1994, p.86)

A travessia na adolescência tem um cenário de pluralidade de fenômenos da idade que trazem impacto ao desenvolvimento psicossocial dos jovens. Várias instituições sociais auxiliam no protagonismo para a preparação ou a transição de desenvolvimento, tais como igreja, escola, família e trabalho; estas têm papel preponderante na vida dos indivíduos.

O relatório sobre a Situação da Adolescência Brasileira (Unicef, 2011) destaca a importância de reconhecer que os adolescentes “[...] não são crianças grandes nem futuros adultos. Têm suas trajetórias, suas histórias, sua transição no curso da vida. São cidadãos, sujeitos com direitos específicos, que vivem uma fase de desenvolvimento extraordinário” (p. 14). Essa fase de desenvolvimento propicia ao sujeito melhores condições de compreensão da realidade, bem como a constituição de concepções de si e do mundo. Assim, no intuito de aprofundar a compreensão do desenvolvimento do adolescente, acreditamos que

seja fundamental organizar uma educação escolar voltada para um ensino sistematizado e intencional, centrada nas características globais do adolescente — afetivas, emocionais, sociais, sexuais, políticas, e não meramente cognitivas. Para isso, ao valorizar o ensino e considerar os aspectos afetivos, os professores conseguem situar o adolescente historicamente no mundo na representação subjetiva e social da mudança, que é um indicador de desenvolvimento.

Mattos (2013) aponta que o desenvolvimento é “um processo potencialmente aberto a diversas trajetórias possíveis, mas se atualiza ou se realiza em apenas uma delas” (p.70) em seu estudo sobre o desenvolvimento do *self* na transição para a vida adulta. Desta forma, o adolescente tem em sua trajetória o que é imposto (possível) e o que é real. A autora cita também pontos de bifurcação, que fazem com que o indivíduo assuma uma direção no futuro e abandone outra direção alternativa, em que entram em evidência vários fatores, tais como a responsabilidade que a sociedade impõe ao adolescente.

Ao estudar as transições do adolescente, Mattos (2013, pp. 122-123) cita como marcador da experiência a “construção da responsabilidade simbólica que se trata de uma construção fundamental que organiza o sistema de valores e a perspectiva de tempo nesse momento da vida”, em que o adolescente adquire autonomia. Contudo, Zittoun (2007) destaca que a responsabilidade é a capacidade que o jovem deve desenvolver nessa etapa da vida para “assumir suas próprias internalizações e externalizações simbólicas” (p. 198). Para os professores, é primordial que saibam que, nesta fase, o plano intrapessoal (cultura pessoal) e a dinâmica interpessoal (sociocultural) envolvem a construção de sentidos para uma trajetória desenvolvimental.

A representação subjetiva e social da mudança, sendo um indicador de desenvolvimento juvenil, no contexto SSE compreende os vários conflitos com que o estudante deve lidar, diante da punição por seu ato cometido, e sua educação como formação de sua consciência crítica e sua identidade e como busca de si mesmo. E, nesta busca e transição, há o encontro com outros ambientes e questionamentos, em que quem está próximo deveria saber deste período de transição para auxiliar na compreensão dos valores sociais externos que vão surgir neste momento. Na próxima seção, tratamos da socialização na escola para demonstrar a importância da mediação e da interação social para o adolescente na perspectiva da formação integral (intelectual, afetiva e social) do indivíduo.

1.3.3 Socialização na escola e desenvolvimento humano

O indivíduo somente poderá agir na medida em que aprender a conhecer o contexto em que está inserido, a saber quais são as suas origens e as condições de que depende. E não poderá sabê-la sem ir à escola, começando por observar a matéria bruta que está lá representada.

(Durkheim, 1972, p. 166)

Sobre a temática de socialização na escola, Cloutier & Drapeau (2012, p. 286) destacam que, “na maioria dos países industrializados, incluindo o Canadá, os adolescentes são obrigados a freqüentar a escola até os 16 anos de idade”. Demonstra-se, assim, a importância da escola como agente social dos jovens, sendo uma parceria para a preparação da autonomia e do convívio social.

Ao ser inserido em contextos de políticas públicas, o adolescente forma uma rede para manter relações com os pares e desenvolver seu potencial criativo. Neste processo, ele é capaz de construir relações em grupos potenciais a partir do protagonismo juvenil. O protagonismo juvenil ocupa posição central nos esforços para a mudança social dos adolescentes. Espaços de socialização e aprendizagens podem se constituir em espaços de promoção ao protagonismo juvenil (Silva, 2009).

A formação integral do adolescente acautelado em unidades de internação é uma tarefa para muitas mãos, que depende de todos os que interagem com ele no atendimento socioeducativo. Os profissionais que trabalham no SSE pressupõem, como uma das ações da socioeducação, o preparo para o exercício da cidadania, dando sentido ao ensinar e ao aprender e antecipando as implicações das estratégias de ensino adotadas. Os professores da socioeducação no cotidiano historicamente constituído perpassam por um processo de construção do desenvolvimento do estudante como sujeito, para conduzir a escolarização num determinado tempo e espaço. A escola é um espaço que oscila entre um “real punitivo” e “o ideal educativo” (Onofre, 2007) para os estudantes que cumprem medida de internação.

Estar privado de liberdade não impede que o adolescente desenvolva seu processo criativo, que o viés do ensino-aprendizagem seja de qualidade e que alguns paradigmas sejam quebrados, tais como a crença de não há espaço para o ato de criar na internação ou a de que, se o jovem não aprendeu antes, agora não pode aprender. É fundamental que a passagem não só do adolescente, mas de todos os inseridos na socioeducação seja uma troca de saberes, uma evolução no seu sentido mais amplo, uma conquista de espaços, independentemente de sua condição de vida. É essencial que esse seja um espaço de socialização, liberdade e convívio social.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS

A presente dissertação tem como pilar de estudo a abordagem histórico-cultural, que incide sobre as funções do ensinar-aprender com base nas interações sociais do professor com o estudante para seu pleno desenvolvimento. As mediações entre professor e estudante afetam não somente o processo de pensamento, mas também a compreensão. Ações da sociodocência podem possibilitar que os estudantes se tornem autônomos na busca de seu projeto de vida. Assim sendo, este estudo se norteou pelo seguinte objetivo central: investigar a perspectiva do professor do sistema socioeducativo como contributo para a promoção do desenvolvimento dos estudantes e o fortalecimento dos vínculos com a sociedade. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- investigar a prática educativa dos professores no trabalho socioeducativo para a promoção do desenvolvimento do estudante e seu projeto de vida;
- descrever desafios e possibilidades que professores encontram no trabalho nas escolas em contexto socioeducativo; e
- levantar indicadores para a formação continuada de professores da socioeducação.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Fundamentos teóricos do método

O sujeito histórico-cultural emerge em diferentes espaços sociais que são geradores de processos simbólico-emocionais (Martins, 2015). Os professores, ao não somente expressarem a si mesmos como indivíduos, mas também problematizarem as determinações sociais e estruturais em sua prática pedagógica, tornam a sala de aula um espaço de criação e de novas alternativas educativas. Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, o sujeito é portador de voz que se forma e se modifica em meio a relações dialógicas (González Rey, 2002), podendo neste plano o participante narrar a própria história numa relação mediada.

Para a realização desta pesquisa, nos inspiramos nos pressupostos do método qualitativo, visando compreender a expressão dos atores envolvidos na problemática que se quer estudar. González Rey (2005) concebe que o método qualitativo tem “a capacidade de gerar campos de inteligibilidade que possibilitem tanto o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade, como de novos caminhos de trânsito dentro dela através de nossas representações teóricas” (p.6). Sua característica está calcada na interpretação dos dados e informações, partindo do pressuposto de que a realidade não se encontra fora do indivíduo, mas é por ele construída e, desta forma, somente por meio de seu discurso pode-se percebê-la.

Neste sentido, percebe-se que a pesquisa qualitativa envolve a compreensão dos dados expressos pelos participantes. Assim, é enfatizado tanto o produto da pesquisa como o processo de produção de informações, com a preocupação de retratar a perspectiva dos participantes. Neste estudo, os desafios que poderiam ser encontrados envolveram a representação de fenômenos em processo de mudança, ou seja, a abordagem dos eventos procurando preservar a centralidade da dimensão do tempo na constituição do objeto da psicologia do desenvolvimento (Cole & Cole, 2003).

A pesquisa qualitativa começa com o que se denomina fase exploratória, isto é, um tempo dedicado a interrogações preliminares sobre o objeto, os pressupostos, as teorias

pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco é a construção do projeto de investigação.

O paradigma qualitativo, por considerar os diversos fatores que envolvem o objeto e a atuação dos atores sociais, bem como da própria pesquisadora, requer um estudo de cruzamento de dados e de sua interpretação à luz do contexto, tornando-o subjetivo. Assim, os resultados tornam-se importantes, na medida em que proporciona a discussão qualitativa que permeia todos os fatores que envolvem o objeto da pesquisa.

3.2 Participantes

Participaram da pesquisa oito professores que trabalhavam na escola da unidade de internação e internação provisória do estado da Bahia. De acordo com nossos objetivos selecionamos docentes que, atuavam tanto no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio, ou seja, a importância era de que estivessem ministrando aulas no SSE de medidas de internação. Os critérios do número de participantes desta pesquisa foram: os professores deveriam ter pelo menos dois anos de atuação em salas de aula do SSE; e práticas docentes em medidas de internação e/ou internação provisória. Tratou-se de uma seleção voluntária, pelo período de atuação de cada profissional (Pires, 2008); e ainda, se caracterizou como proposital (Creswell, 2007).

A quantidade de participantes atendeu ao critério qualitativo, que, segundo González Rey (2005), “não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão” (p.35); e estes foram compreendidos nos procedimentos de análise de dados. Alguns dos professores entrevistados atuam não apenas na medida de internação, como também na escola do presídio e na internação provisória. Apresentamos a caracterização dos entrevistados na Tabela 2:

Tabela 2

Caracterização dos entrevistados

Pseudônimo	Sexo	Idade	Nível de formação	Tempo de atuação em escolas	Tempo de atuação na escola do SSE e local
Ceição	F	54 anos	Mestra em ciência da motricidade humana. Formação em educação. Licenciada em	34 anos	5 anos - presídio e escola SSE

Glicério	M	58 anos	educação física Pós-graduado em artes	16 anos	6 anos - (internação)
Hugo	M	33 anos	Licenciado e Mestre em história	12 anos	2 anos - (internação e provisória)
Lúcia	F	55 anos	Graduada em Letras. Especialista em alfabetização	33 anos	2 anos - (internação e provisória)
Aparecida	F	53 anos	Pós-graduada, em Língua Portuguesa	31 anos	4 anos - (internação e provisória)
Márcia	F	46 anos	Pedagoga com especialização	26 anos	2 anos e meio - (provisória)
Conceição	F	33 anos	Graduada em Letras	13 anos	13 anos - (provisória)
Alice	F	57 anos	Licenciada em Letras e em Serviço Social	22 anos	8 anos - (internação e provisória)

Fonte: entrevista realizada no estado da Bahia (1º semestre/2016).

Os pseudônimos foram usados para preservar o anonimato dos participantes, que é um procedimento ético. Utilizamos nomes de professores que marcaram a trajetória de vida da professora pesquisadora, que se transformou em educadora ao repensar e otimizar suas relações interativas e dialógicas no ambiente escolar e no processo ensino-aprendizagem dos estudantes no percurso profissional.

3.3 Contexto de pesquisa

Antes de iniciar a coleta de dados, é importante criar um contexto. Este é o primeiro contato entre pesquisador e pesquisados, e é deste encontro que se forma aquilo que Gonzáley-Rey (2005) concebe por contexto de pesquisa:

a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa (p. 83).

O delineamento desta pesquisa se deu a partir de visitas feitas às unidades de internação de Salvador, entre 2014 e 2015, quando esta pesquisadora atuou como tutora em EaD para a formação de docentes da educação básica em princípios da socioeducação. No primeiro semestre de 2016, foram realizadas visitas para conhecer a realidade, apresentar a

pesquisa e fazer observação *in loco*, além de conduzir entrevistas semiestruturadas para responder as perguntas iniciais da pesquisa.

O contexto da pesquisa foi o estado da Bahia, que realizou audiência pública em agosto de 2015 para o levantamento de subsídios e metas para o Plano de Atendimento Socioeducativo (2015–2024). A capital baiana conta com três comunidades de atendimento socioeducativo (Cases) — a Case Simões Filho, dentro dos limites territoriais de Salvador, e outras duas em Feira de Santana (destas, uma, a Melo Matos, está em reforma). Há ainda uma quarta unidade, em Camaçari (Case Irmã Dulce), também na região metropolitana de Salvador (Fundac, 2016). Enquanto isso, a única unidade em funcionamento em Feira de Santana, a Zilda Arns, recebe jovens dos municípios de Porto Seguro, Juazeiro, Barreiras, Vitória da Conquista e até de Mucuri, na divisa com o Espírito Santo (Figura 2).¹¹



Figura 2 — Mapa do estado da Bahia.

Nota: Estrelas em azul caracterizam as unidades em funcionamento e, em vermelho, as unidades em reforma.

Fonte: Baixa Mapas, 2016.

As seis unidades do SSE do estado da Bahia atendem todo o território baiano (uma delas, em vermelho na Figura 2, está em reforma em Feira de Santana). Vários adolescentes ficam afastados da família devido à distância, e alguns mantêm contato apenas telefônico nos dias de visita. As cidades baianas ficam distantes mais de 500 km das unidades. Por exemplo, Luiz Eduardo Magalhães (BA) fica mais próxima de Brasília (540 km) do que de Feira de Santana (825 km), ou seja, o familiar deverá viajar todo este percurso para fazer a visita de

¹¹O ECA, em seu artigo 100, na essência da responsabilização, segue padrões pedagógicos: “na aplicação das medidas, levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”. E ainda no artigo 124: “são direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

[...] VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável; VII - receber visitas, ao menos, semanalmente [...].

apenas poucas horas. Sem contar que, às vezes, os familiares não têm recursos para a compra de passagens. Apesar de ter 417 municípios, a Bahia conta apenas com seis Cases em sistema de internação, instaladas em cidades com distância de apenas 100 km da Capital, que poderiam estar em localidades mais distantes para que o adolescente pudesse estar mais próximo de sua comunidade local; além disso, 395 municípios baianos não têm limítrofes com localidades que possuem unidades de internação (CNJ, 2012).

O órgão responsável pela gestão das unidades SSE no estado da Bahia é a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), cuja organização inclui uma Gerência de Atendimento Socioeducativo (GERSE), responsável pela definição e coordenação das diretrizes dos programas de atendimento desenvolvidos pelas suas unidades; e uma Coordenação de Educação (COEDUCA), que acompanha e supervisiona as ações socioeducativas desenvolvidas pelas Cases, sob a orientação das coordenações pedagógicas das unidades com direcionamento ao atendimento de adolescentes em medida cautelar: internação provisória e medida de internação. A Secretaria de Educação (SEC), em parceria com a COEDUCA, participa na formação de professores, apoiando a coordenação da secretaria, e a formação inicial da socioeducação é realizada pela escola do SINASE – Bahia¹².

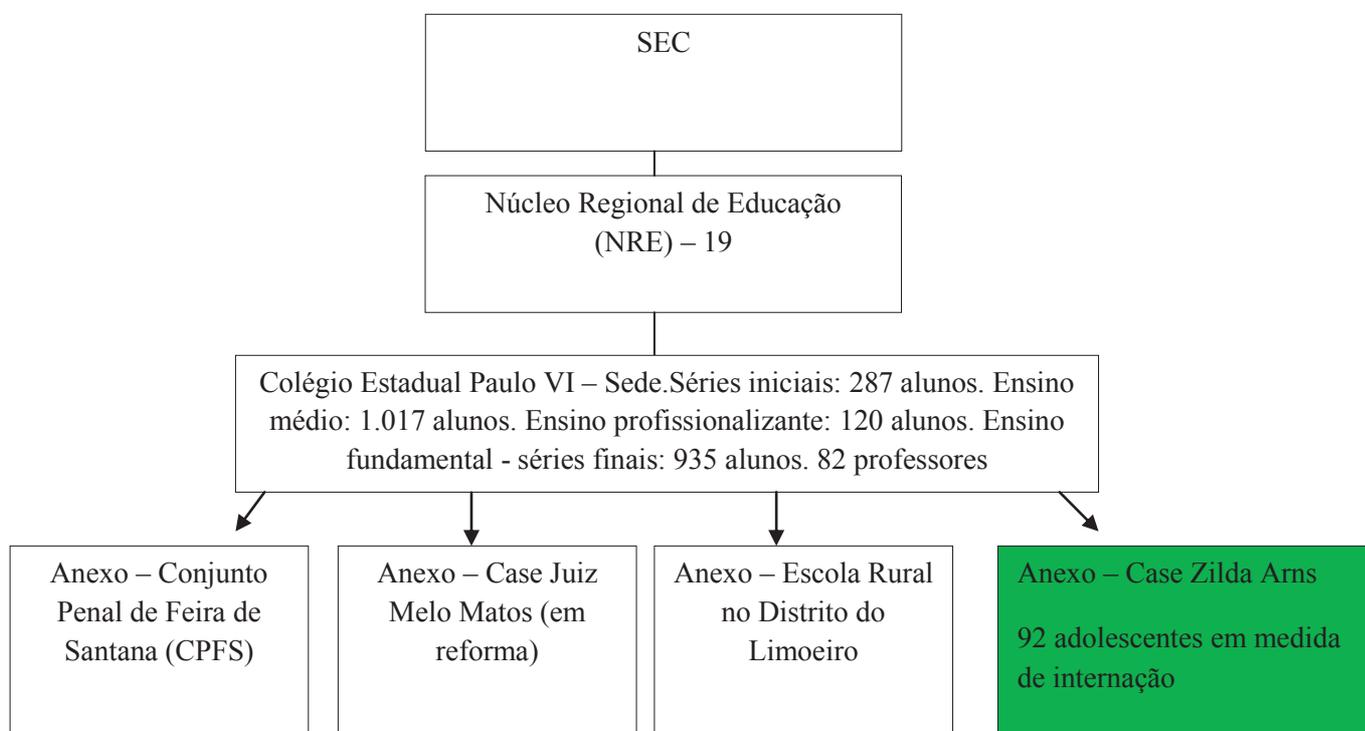


Figura 3 – Organograma da SEC (BA).

Fonte: elaborado segundo informações do vice-diretor do anexo do Colégio Estadual Paulo VI.

¹² Para maiores informações sobre a estrutura, o funcionamento e o organograma do SSE da Bahia, indicamos: www.fundac.ba.gov.br.

A sede da unidade escolar onde se conduziu esta pesquisa possui atualmente 82 professores, a maioria dos quais possui, ou está cursando, cursos de graduação (segunda graduação) ou de pós-graduação. Estão lotados na sede, onde atuaram por um tempo até que a diretora, após observar seu perfil, os convidou para atuar no anexo. Cada Anexo tem um vice-diretor, subordinado à diretora que permanece na sede do colégio. O vice-diretor da escola em que se realizou a presente pesquisa já estava no cargo havia quatro anos, ou seja, desde a criação da escola na unidade.

A escola funciona nos dois períodos, matutino e vespertino (das 8h às 10h e das 10h às 12h, das 14h às 16h e das 16h às 18h). Os estudantes que não estão em sala de aula participam de atividades como arte-educação, panificação, música e teatro, que fazem parte da estrutura física da escola (Figura 4). O laboratório de informática fica na unidade SSE.

O público do anexo do Colégio Estadual Paulo VI, da Case Zilda Arns, é composto de 92 estudantes distribuídos conforme a Tabela 3:

Tabela 3

Modalidades de ensino da escola em pesquisa

Modalidade de ensino	EJA				Regular			
	Fund. I	Fund. II	Fund. III	Fund. IV	6º ano	8º ano	1º ano EM	2º ano EM
	2º e 3º ano	4º e 5º ano	6º e 7º ano	8º e 9º ano				
Número de estudantes	7	15	20	19	12	7	6	6

Fonte: Dados construídos pela pesquisadora referentes ao 1º semestre/2016.

Na internação provisória, há quatro turmas: A – dificuldade de leitura e escrita; B – alunos que leem e escrevem (4º ao 6º ano); C e D – do 7º ao 1º ano do ensino médio.

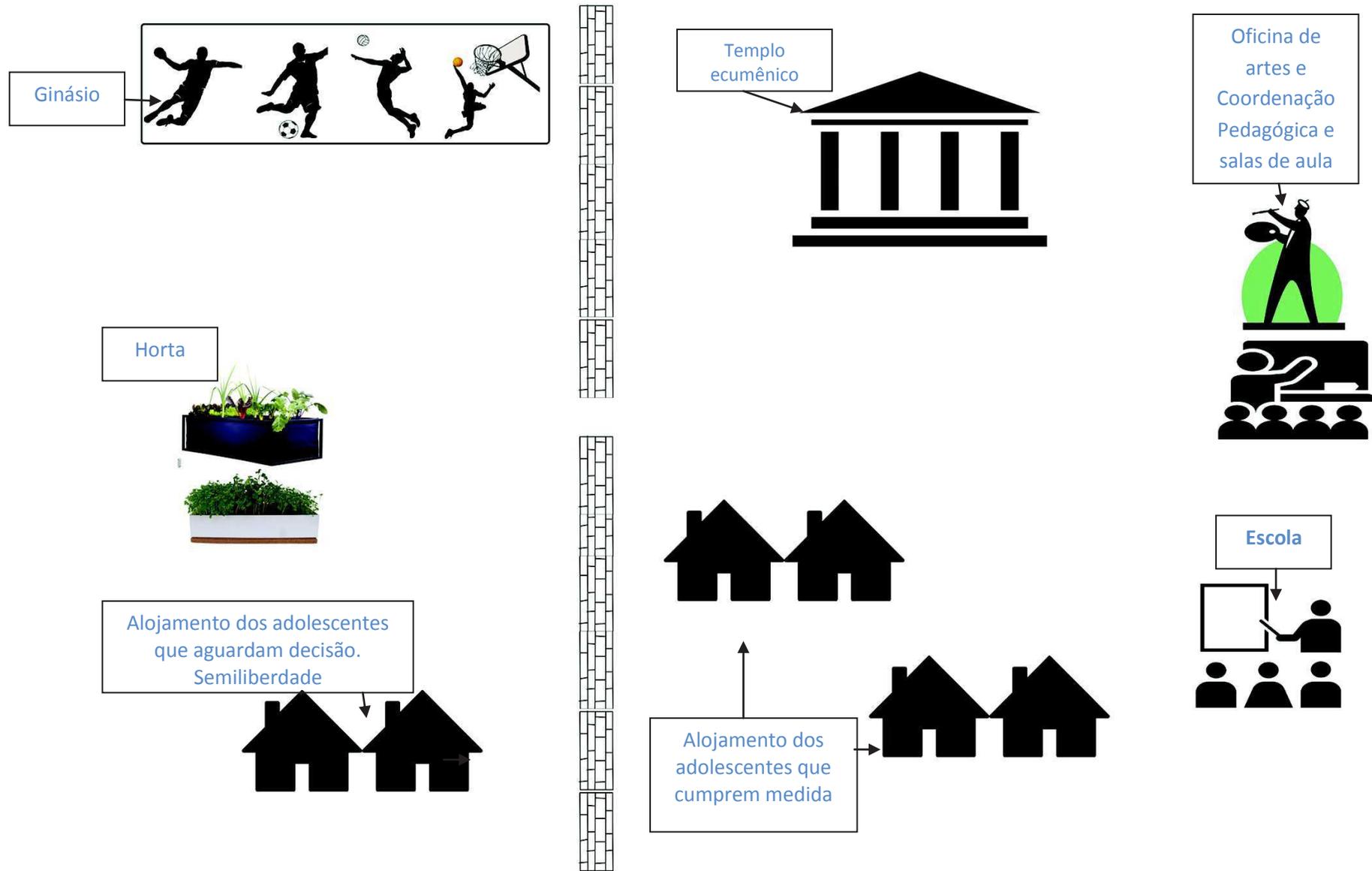


Figura 4 – Estrutura física da unidade em pesquisa.
Fonte: elaborada conforme compreensão registrada no diário de campo da pesquisadora, 2016.

As escolas na Bahia têm como modalidade de ensino a EJA e o Tempo Formativo¹³, pois o ensino regular é para os menores de 14 anos. Nas unidades há as escolas municipais Case SSA e CASE Feminina (Escola Municipal Carlos Formigli); Case CIA (Escola Municipal Yves de Roussan); e Case Irmã Dulce (Centro Educacional do Santo Antonio). A rede estadual de ensino possui anexos de colégios nas Cases Salvador e Feminina (Colégio Estadual Governador Roberto Santos) e Case CIA (Colégio Estadual Berlindo Mamede); a Case Irmã Dulce ainda não tem colégio estadual porque a SEC ainda não liberou a vinculação de nenhum colégio.

A Case em estudo foi inaugurada em 2011, com capacidade para 90 adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa em regime de internação provisória e internação de sentenciados. Eventualmente, ela fica com a lotação acima do permitido, pois a outra Case na localidade está em reforma. A unidade de internação conta com a seguinte estrutura física: ginásio poliesportivo, quadras de areia e campo gramado, pista de atletismo, escola, oficinas de arte-educação, laboratório de inclusão digital, templo ecumênico, horta, posto de saúde e outros espaços (Apêndice A).

O nome da unidade faz uma homenagem à fundadora e coordenadora da Pastoral da Criança, militante dos direitos humanos das crianças e adolescentes Zilda Arns Neumann, que faleceu em 2010 durante missão humanitária no Haiti. A escolha do nome deveu-se ao fato de Zilda compreender que a educação é a melhor forma de combater a marginalidade das crianças, e assim otimizar a ação com a ampliação do conhecimento e da solidariedade entre as famílias mais pobres — como a multiplicação dos peixes, na narrativa do Evangelho de São João (Jo 6:1-15).

A gerência é composta pelo gerente da unidade, por assessores e secretários, com várias competências, entre elas “gerir a unidade, observando as disposições estatutárias, regimentais e o cumprimento do ECA” (Regimento interno, artigo 78, I, p.8). A Coordenação Administrativa tem a função de auxiliar a gerência e dar suporte nas atividades desenvolvidas na unidade, como portaria, transporte e cozinha. As Coordenações Técnicas tanto de internação provisória quanto de internação são responsáveis por prestar atendimento ao adolescente da unidade, e ambas são compostas por

¹³ Tempo Formativo é uma modalidade do EJA que a Bahia promove desde 2009. Foi pensado para se adequar à realidade e às necessidades do público a que se destina, e toda a sua prática pedagógica é diferenciada. Valoriza-se não o conteúdo, mas sim a habilidade para aquele saber. Não há provas; há registros da construção dessas habilidades e competências. Trabalha-se com sete eixos temáticos (cada dura um ano), áreas de conhecimento e temas geradores (discussão, crítica, oralidade, domínio da escrita): Tempo Formativo I, que equivale ao 1º segmento do ensino fundamental, com duração de três anos (eixos 1, 2 e 3); Tempo Formativo II, equivalente ao 2º segmento do ensino fundamental, com duração de dois anos (eixos 4 e 5); e Tempo Formativo III, que corresponde ao ensino médio, também com dois anos de duração (eixos 6 e 7).

educadores, assistentes sociais, psicólogos e terapeutas. O quadro funcional ou, ainda, a estrutura administrativa das Cases em Salvador se organiza, por áreas de atuação, conforme a Tabela 4:

Tabela 4

Estrutura administrativa da Case (BA)

Equipes	Área de atuação/Cargos e funções
Gestão	Gerente e coordenadores
Saúde	Médico psiquiatra e clínico geral, dentista, enfermeiros, técnicos em enfermagem e assistente social
Atendimento psicossocial e jurídico	Psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, musicoterapeuta, arte-terapeuta e advogado
Pedagógica	Professores, pedagogos, arte-educador e instrutores de oficinas pedagógicas
Educacional	Educadores de medida
Socioeducação Segurança	Socioeducadores

Fonte: Elaborada pela pesquisadora conforme Diário de Campo. 1.º semestre/2016.

A Coordenação Pedagógica é composta por professores da escola regular, de oficinas e de esporte, que trabalham em parceria. A Coordenação de Segurança, responsável pela contenção e proteção dos adolescentes, é composta por socioeducadores que são funcionários com no mínimo o ensino médio completo, que trabalham em regime de plantão de 24 horas com os adolescentes.

No quadro funcional dos profissionais de saúde lotados na unidade, há dentistas, um psiquiatra, médicos, enfermeira, técnicos de enfermagem e assistentes sociais. Na unidade, há também profissionais exclusivos para a limpeza e alimentação, contratados por empresas terceirizadas; os professores lotados na escola não podem fazer refeição ali, apenas os funcionários lotados na unidade SSE.

A programação curricular, elaborada pela SEC, considera a realidade dos adolescentes nas medidas de internação, trabalhando temas transversais da proposta curricular que está no Anexo 1 — Projeto Político-Pedagógico — e no Anexo 2 — Proposta de Escolarização.

3.4 Ética na pesquisa

Esta pesquisa foi submetida a um Comitê de Ética, de acordo com a Resolução 466/12 (CNS, 2012), que acompanha a participação de seres humanos em pesquisa. O projeto foi aprovado para início da pesquisa em março de 2016, sob o número de Parecer 1.440.624, com todas as suas validações documentais e éticas.

A adesão dos participantes se deu de forma autônoma, autêntica e voluntária. A proteção do participante por meio da não identificação é uma necessidade ética e, ao mesmo tempo, técnica. Vale salientar que as entrevistas semiestruturadas e a observação não apresentaram nenhum risco aos entrevistados.

Os documentos que viabilizaram a pesquisa encontram-se ao final desta dissertação: roteiro de entrevista (Apêndice B), roteiro de observação (Apêndice C), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 3), autorização da Vara de Execução de MSE, autorização da FUNDAC (Anexo 4) e autorização da diretora para divulgação de imagens da escola (Anexo 5).

As fotos tiradas pela pesquisadora foram enviadas para avaliação do Setor de Comunicação da FUNDAC (BA). Algumas tiveram sua divulgação impedida por motivo de segurança, devido à exposição dos locais de acesso. Os rostos dos estudantes foram descaracterizados com uma figura com sorrisos, este fato é que em todas as imagens eles apareciam com a expressão de alegrias e sorrisos.

3.5 Instrumentos de construção da informação de pesquisa

No processo de apresentação da pesquisa para a construção da informação de pesquisa, percebeu-se a disponibilidade de toda a instituição escolar e da unidade socioeducativa em auxiliar, bem como o interesse em colaborar para que os objetivos fossem alcançados.

As entrevistas semiestruturadas e a visita foram facilitadas pelo fato de haver um *gatekeeper*¹⁴, no caso, o gerente das unidades de internação, que se tornou um informante-chave e contribuiu com a construção da pesquisa desde o momento do curso EaD, fornecendo dados e permitindo a entrada na unidade.

Definimos a entrevista e a observação como métodos de produção de informação. A observação foi o instrumento que forneceu detalhes para a pesquisadora. Segundo Cowie (2009), há diferentes tipos de observador: participante completo, participante observador, observador

¹⁴ *Gatekeeper* é o sujeito que abre as portas para a pesquisa.

participante e observador completo. A pesquisa foi feita com observador participante, que, segundo Heigham & Sakui (2009, p. 96),

é, talvez, de maior importância, porque é crucial para desenvolver uma compreensão da cultura. Richards (2003) enumera quatro componentes principais que os pesquisadores devem fazer: a observação, o ajuste (espaço e objetos), os sistemas (procedimentos), e as pessoas e o comportamento. Na primeira, ele provavelmente considerará difícil saber o que focar em sua observação (tradução livre da pesquisadora).

Nessa citação, fica clara a importância do observador quanto ao espaço, aos objetos, aos procedimentos, às pessoas e aos comportamentos e às descrições e narrações que deverá fazer. O local da observação deste estudo foi a unidade socioeducativa e o anexo da escola, permitindo construir dados relativos a ambientes educativos diversos e novos aspectos do contexto anotados no diário de campo. A pesquisa ocorreu após as etapas de autorização institucional, em datas agendadas em dois momentos: o primeiro foi de observação, conhecimento da unidade, conversas informais com possíveis entrevistados, tiragem de fotos para visualização dos espaços compreendidos no período de abril de 2016. No segundo momento, três meses depois em julho de 2016, retornamos ao campo por quinze dias para entrevistas e observações das práticas sociodocentes.

No diário de campo, foram registradas percepções da pesquisadora sobre a rotina dos professores na Case Zilda Arns, em Feira de Santana, e no anexo do Colégio Paulo VI, bem como comentários sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas com os estudantes. Foram seis aulas, das disciplinas língua portuguesa, língua inglesa, matemática, história, artes e educação física, assistidas para a compreensão dos sentidos das práticas educativas dos professores. Os dados que surgiram foram acrescidos ao *corpus*, e fotos do ambiente escolar fizeram parte da análise para visualização do contexto descrito.

Na pesquisa qualitativa, a informação não é estanque; ela é construída em conjunto com a análise, e a cada momento observado foram integrados aspectos dos objetivos traçados para a pesquisa. Nas duas idas ao campo para observação, com duração de uma semana cada, sempre houve total liberdade, dada pelo gestor da unidade e pela diretora da escola, para que houvesse a compreensão do contexto em estudo. Foi possível andar, dialogar, tirar dúvidas com todos os profissionais; todos ficaram comprometidos com a presença da pesquisadora para dirimir a complexidade que envolvia a unidade e a escola.

Outro método foi a entrevista, baseada nas orientações de Bauer (2002), em que o sujeito relata sua trajetória profissional e o contexto social e institucional. Este momento foi único, dada a singularidade de cada sujeito, e visou extrair as práticas socioeducadoras que se expressam em significados atribuídos pelos professores ao desenvolvimento dos estudantes na escola. Cada professor foi entrevistado individualmente no ambiente de sua preferência: na sala de aula, no ambiente externo da escola, ou na oficina de artes. Trata-se de ambientes da escola, na internação ou no espaço da medida provisória.

Tabela 5

Tempo das entrevistas

Pseudônimo	Data da entrevista	Duração
Ceição	27/07/2016	1h5min
Glicério	19/07/2016	1h14min
Hugo	18/07/2016	1h23min
Lúcia	20/07/2016	49min52s
Aparecida	21/07/2016	58min38s
Márcia	22/07/2016	56min5s
Conceição	22/07/2016	59min48s
Alice	26/07/2016	1h12min

Nota: Entrevistas realizadas no estado da Bahia, 1º semestre/2016.

Segundo Branco e Lopes de Oliveira (2008), a entrevista é uma oportunidade para a experiência autoepistêmica, ou seja, do conhecimento pelo conhecimento para promover dinâmicas do objeto e do sujeito em desenvolvimento. E, conforme Cowie (2009, p. 195), “talvez o método comumente utilizado de elicitação de dados na pesquisa qualitativa, as entrevistas compreendem uma riqueza de dados valiosos”. Compreendemos que as entrevistas possibilitaram significações resultantes da construção coletiva das práticas sociodocentes, que se expressaram nos resultados e nas discussões trazidas nesta pesquisa.

Para que fosse possível este enfoque, a pesquisadora efetuou uma entrevista-piloto com uma participante do Grupo de Ação e Investigação das Adolescências (GAIA) da UnB que atuava como professora no SSE em medida de internação, tendo, portanto, o mesmo perfil dos entrevistados da pesquisa. O intuito da entrevista-piloto foi de adequar os objetivos traçados, efetuar os devidos ajustes e ter segurança no roteiro de entrevista e observação (Apêndice B e C). A condução da entrevista-piloto foi primordial para adequar a postura da pesquisadora e para tornar as perguntas mais precisas, em conformidade com os objetivos da pesquisa. Uma segunda versão do roteiro de entrevista foi construída após as observações feitas (Apêndice D).

A entrevista semiestruturada se desenvolveu a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permaneceram invariáveis para todos os entrevistados com uma interação verbal centrada em um diálogo assimétrico. As entrevistas foram gravadas, com duração média de 1 hora cada, no primeiro semestre de 2016. A conversa inicial explicativa da forma que se seria a entrevista foi orientada com os objetivos do estudo desta pesquisa. Todos os entrevistados tiveram o aceite e após aprovação agendamos os dias e locais para início. Caso fosse necessário, haveria mais entrevistados, pois os sujeitos foram bastante solícitos quanto ao instrumento de pesquisa.

Para guiar os elementos a serem observados, Cowie (2009, p. 174) sugere o preenchimento de colunas para a interpretação dos dados (descrever, dar sentido aos dados e argumentar): “aqui o pesquisador deve definir claramente as suas conexões, [tecer] comentários e conectar as ideias que está propondo” (p.174) (tradução livre da pesquisadora). Isso foi realizado neste estudo, para entender o contexto de trabalho dos profissionais da unidade escolar, especialmente na análise da conversação, para que as práticas socioeducadoras de discussão se expressassem à luz dos objetivos de estudo.

A pesquisa qualitativa subsidiou os procedimentos etnometodológicos: ambiente da escola como fonte direta de dados e a pesquisadora como instrumento; dados descritivos coletados para legitimar a investigação; o significado que os entrevistados deram as perguntas sobre a prática sociodocente foram focos de atenção; e a análise de dados seguiu o processo indutivo.

A pesquisa qualitativa envolveu a compreensão dos dados referentes à realidade encontrada pela pesquisadora através do contato direto com a situação estudada, que enfatizou o processo. Além disso, se preocupou em retratar a perspectiva dos participantes diante das práticas sociodocentes que envolvem o contexto social para a promoção do desenvolvimento do adolescente. Assim, no próximo subtópico apresentamos como foram realizados os procedimentos de análise de dados.

3.6 Procedimentos de análise de dados

O procedimento de análise de dados foi possível a partir da descrição, da observação e da transcrição das entrevistas que foram prioritárias, à explicação qualitativa da etnometodologia utilizada neste estudo. Etnometodologia entendida como a realidade social construída que está presente na vivência cotidiana de cada professor entrevistado e sua prática sociodocente para que se possa compreender as construções histórico-sociais que permeiam o dinamismo da realidade e o objeto de estudo em sua realidade histórica (Marcuschi, 1999).

A partir dos materiais coletados nas entrevistas dos professores e nas observações a campo, foram criados turnos – Marcuschi (1999) entende como “operação básica da conversação, componente central do modelo” (pp.17-19) -, orientados pelos objetivos da dissertação com auxílio dos complexos semióticos interpretado por Araújo (2016, p. 60) como a compreensão de valores, práticas e crenças dos entrevistados - é “um fazer sentido de valores, de modos de existir e de sentir” para compor a análise da conversação. A compreensão dos complexos semióticos tem relação com o conhecimento, diferenças em relação ao conceito de valores e práticas docentes, aspectos teóricos, senso comum, além de estudos que relacionam as crenças ao contexto escolar do sistema socioeducativo, mais precisamente, como elas são compreendidas e se originam, quais as suas influências e como se originam, modificam e desaparecem para fazerem sentido aos objetivos da pesquisa do estudo.

A análise da conversação desempenhou a natureza dialógica das entrevistas semiestruturadas que singularizou a *realidade imediata* (Bakhtin, 1997) do entrevistado em que “onde não há texto não há objeto de estudo e pensamento” (p. 329), ou seja, a interação das transcrições das entrevistas e a compreensão das práticas educativas. Trata-se, portanto, da compreensão da linguagem traduzida em palavras, e na compreensão do social [práticas docentes] e do outro [adolescentes], pelos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Vigotski (1998) a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, mediante este fato a análise da conversação é a prática social que desenvolve o espaço privilegiado para a compreensão do contexto real. E ainda, para Marcuschi (1999) é uma tentativa de responder: “como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais? (p.07)”. Compreendemos a necessidade de estabelecer a relação do pensamento com a linguagem e como o sujeito age sobre a realidade e interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. Assim, de acordo com a análise da conversação e a base teórica da psicologia histórico-cultural em relação ao tratamento da coerência nas considerações do conteúdo abordado pelos entrevistados os tópicos organizados foram: desenvolvimento humano, aprendizagem, prática educativa, unidade socioeducativa e adolescentes que as construções dos dados foram descritos e interpretados.

A organização dos tópicos para a compreensão dos resultados e discussão teve uma interação centrada no processo construído dinamicamente para a produção conjunta como uma atividade de co-produção discursiva, mesmo quando a entrevista semiestruturada foi realizada individualmente.

As entrevistas semiestruturadas são construções que dependem da identificação de turnos e de um processo de explicação. Cowie (2009, p. 192) descreve que, “se um entrevistado está falando sobre o tema da auto-disciplina como estudante para mim como professor, eles [entrevistados] irão desenvolver as suas contas de uma forma que reflete sua pertença à categoria ‘estudante’ em termos da relação entre estudante e professor”. A pesquisadora precisou, dessa forma, ver como a fala do entrevistado se desenhou e como isso poderia influenciar as respostas.

A análise da conversação realça a abordagem histórico-cultural no processamento dos dados e na releitura das entrevistas, para identificar a frequência de aparição significativa conforme os objetivos do estudo. Vigotski (1984, p. 64-65) acrescenta que “no processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido”. Dessa forma, a análise das entrevistas foi fundamental para enriquecer a leitura dos dados coletados.

Os procedimentos adotados na preparação de entrevistas para análise foram: a) transcrição, em que as entrevistas foram transcritas literalmente, logo depois de encerradas, com ênfase nas paradas e no tom de voz; e b) conferência de fidedignidade, em que o texto transcrito foi cotejado com a gravação. Segundo Alberti (2013), transcrever e ler cada entrevista ajuda a corrigir erros e evita respostas induzidas, permitindo reavaliar os rumos da investigação. Após a transcrição, foram realizadas leituras exaustivas para compreender os dados das compreensões trazidas pelos professores. Na condição de pesquisadora, com o cotidiano escolar estas questões se movem em direção à ampliação do campo a ser pesquisado, ou seja, a unidade SSE por vezes se manteve presente nas falas dos entrevistados. Desta forma, os tópicos organizados - Case, professor e estudante - foram a base da análise da conversação feita nesta investigação para compreendermos as perspectivas do professor para a promoção do desenvolvimento do estudante.

Segundo Minayo (2004), a pesquisa social e as questões de investigação são “fruto de determinada inserção no real, nele encontramos suas razões e seus objetivos” (p. 18). Desta forma, na apresentação dos resultados, utilizamos imagens para oferecer uma melhor visualização das áreas compreendidas. O processo da análise da conversação seguiu os seguintes passos: transcrição das entrevistas; leitura das entrevistas e dos documentos; disposição, em tabelas, de turnos e dos pressupostos dos entrevistados quanto ao trabalho educativo; identificação de conceitos e ideias que se repetiam, por meio de um sinal de adição (+); identificação de palavras e expressões sinônimas na interpretação teórica adotada; observação de quantas vezes cada tema foi referido; e, uma vez atingido o ponto de saturação, conclusão da tabela para iniciar a construção da discussão.

A interpretação exigiu a compreensão dos complexos semióticos oriundas da fragmentação das entrevistas semiestruturadas articuladas umas às outras a partir dos tópicos organizados, das observações realizadas e das anotações da pesquisadora no diário de campo. Lembramos que as falas dos entrevistados foram divididas em três turnos gerais: Case, professor e estudante que teve como critérios de escolha dos fragmentos de falas a intensidade da compreensão das perguntas iniciais da pesquisadora para que se pudesse fazer inferência.

A escolha dos fragmentos das falas dos entrevistados para o capítulo de resultados e discussão dos dados constituiu trechos selecionados como fonte de compreensão dos objetivos da dissertação que as ideias que se repetiam, por meio de um sinal de adição (+) que tiveram *relevância condicional* (Marcuschi, 1999, pp.36-37); a qual é apresentada no próximo capítulo. Desta forma, os resultados compreendidos nos pares conversacionais das entrevistas foi uma unidade de análise marcada como preferida mediante os objetivos de estudo. Houve a interrelação na ação e interação sobre a determinação da origem e natureza das situações contextuais das práticas sociodocentes para a promoção do desenvolvimento do adolescente que cumpre medidas socioeducativas a seguir descritas.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta as análises das transcrições das entrevistas semiestruturadas, registros do diário de campo e imagens — tudo que foi produzido a fim de alcançar os objetivos e as inquietudes iniciais da pesquisa. As seções referem-se aos resultados encontrados nas falas e nas observações realizadas pela pesquisadora, à luz dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e da epistemologia qualitativa em sua *relevância condicional* (Marcuschi, 1999). A relevância condicional de um item sobre o outro Marcuschi (1999) retrata que, “dada a primeira parte, uma segunda é esperável; se esta ocorrer, é vista como a segunda em relação à primeira” (pp.36).

As perspectivas dos professores acerca de seu papel no trabalho socioeducativo como contributo para a promoção do desenvolvimento dos estudantes e o fortalecimento dos vínculos com a sociedade foram submetidas, na análise da conversação, a um método interpretativo para a identificação e descrição que permitiu organizar os dados expressos nas entrevistas com coerência. Conforme a fala de Ceíça, uma das entrevistadas,

um trabalho que certamente se alguma instituição abraçar acredita-se que dará uma repaginada, né?! Ou seja, pode até transformar eu enquanto professor, que estou em fase de construção, e outros profissionais que aqui também estão professores, como eu, e pensar na estrutura, no sistema que é estabelecido, então eu só, eu só deixo aqui minhas considerações e agradecimentos.

Essa passagem da entrevista demonstra que os professores têm a compreensão de que a pesquisa realizada no ambiente escolar poderá proporcionar mudanças na prática docente para a construção de saberes educativos para o projeto de vida dos estudantes. Diante dos objetivos, da instrumentalidade e dos resultados esperados e alcançados, avaliamos que as ações das práticas docentes observadas na primeira visita a campo auxiliaram a pensar nas questões já desenvolvidas com a entrevista com os professores. Isto decorreu desde a visualização da frase “Educar e semear com sabedoria e colher com paciência”, inscrita na porta entre a unidade e a escola (Figura 5), que

demonstrou que a semente plantada deve ser aguardada, ou seja, a relação da presença, do cuidado, esteve presente desde o início da pesquisa.

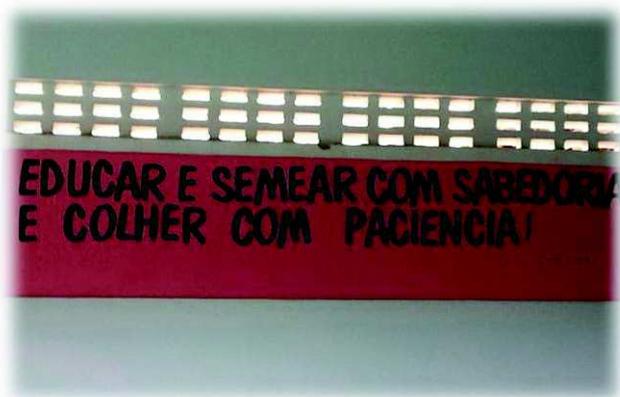


Figura 5 — Painel de entrada da escola pesquisada.
Fonte: imagens do diário de campo, 2016.

A posição adotada pela escola do estudo de caso é compartilhada por Costa (2001), que menciona que a prática educativa precisa deixar o modelo de engrenagens e se transformar no modelo do “jardim e do jardineiro” (Senge, 1999), com relações marcadas pela dedicação e paciência, conforme ilustrado na Figura 5, no encontro da perspectiva do outro.

Por isso, seguimos a orientação da epistemologia qualitativa na análise dos turnos (González-Rey, 2002), feita em função da subjetividade da fala dos professores, em que descrevemos: a organização da unidade SSE; o professor e os estudantes; a promoção do desenvolvimento humano; a formação profissional; e as práticas docentes desenvolvidas, baseando-se na Pedagogia da Presença que consta no PPP da escola (Anexo1).

“Presença” origina-se etimologicamente do latim *preessere*, que quer dizer “estar diante”. Assim, na perspectivada constituição do sujeito e na provocação da prática docente, processos e configurações do SSE se interpenetram permanentemente, estão em constante desenvolvimento e vinculam-se à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo, a sociedade. É dentro da sociedade que o sujeito enfrenta os desafios e as contradições de se desenvolver através de sistemas diversos — no SSE, de caráter punitivo e pedagógico.

Os tópicos organizados identificados nas entrevistas e nas observações aparecem na Figura 6, a seguir: a) a escola e a organização do SSE para a formação do estudante; b) concepções de professores acerca de seu papel no trabalho socioeducativo; c) apropriação de práticas docentes no contexto escolar visando aos objetivos do SSE; d) contexto familiar do estudante e escola; e e)

compreensão dos contextos sociais do SSE e indicação da formação continuada de professores desse sistema, para a promoção do desenvolvimento dos estudantes.

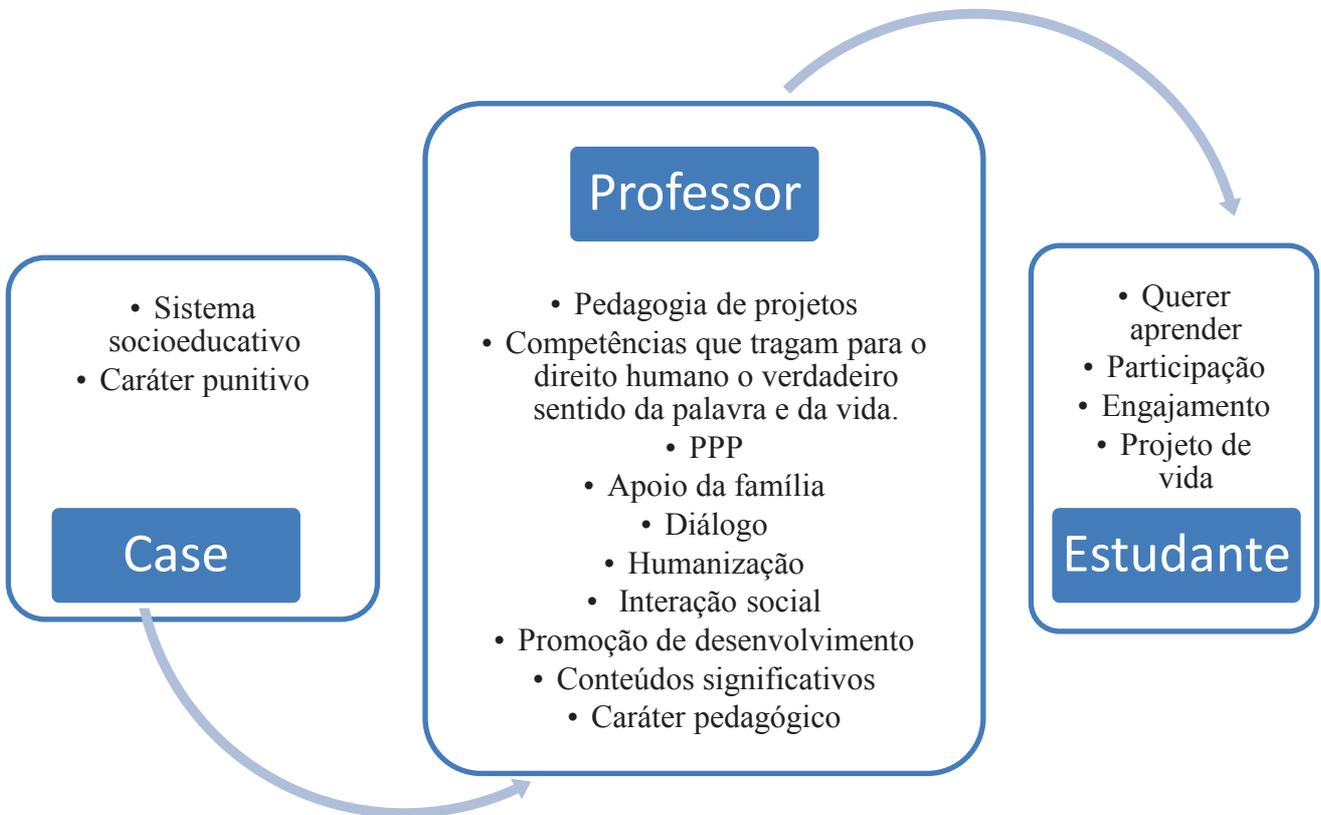


Figura 6 – Tópicos Organizados das unidades semióticas da pesquisa.
Fonte: Fragmentação da degravação das entrevistas, 2016.

As imagens da escola, da oficina de arte e das salas de aula, reunidas ao final desta dissertação, permitem compreender o espaço em que a pesquisadora esteve em estudo. Segundo Ferrazo, Vidal e Oliveira (2008, p.43), “as imagens traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e re-elaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um espaçotempo¹⁵ de vida, de trabalho e de aprendizagem”. Os significados das imagens/fotos fazem parte do processo e da história social dos professores, em que atuar nestes espaços possibilita as múltiplas formas de contribuir para o enriquecimento do saber-fazer docente e, desta forma, auxiliar na visualização do contexto temático.

Esse procedimento ajudou a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto, bem como o modo como os interlocutores percebem o lócus socioeducativo e as

¹⁵ As autoras fizeram a junção de termos com o sentido de mostrar a consciência dos limites da nossa formação no contexto da ciência moderna dominante — de tantas dicotomias e certezas, deixou, segundo elas, “com suas teorias e conceitos que são insuficientes para entender os cotidianos” (Ferrazo, Vidal & Oliveira, 2008, p.9).

nuances pedagógicas para que o estudante possa estabelecer sua trajetória de vida, em que o desenvolvimento de suas potencialidades perpassa pelo papel primordial do professor. Coube à pesquisadora compreender os complexos semióticos descritos pelos entrevistados, tendo como referência os pressupostos teóricos e os objetivos da pesquisa, entre outros fatores. Ao longo do processo de análise, o material empírico foi lido, visto e interpretado à luz da literatura científica de referência.

4.1 A organização do SSE e a escola para a formação do estudante

Um dos complexos semióticos analisados neste estudo é o caráter punitivo e o caráter pedagógico das atividades entre a unidade e a escola, algo que repercutiu na fala dos entrevistados e no diário de campo. Com base nas análises das entrevistas, podemos perceber que o caráter punitivo está presente na unidade pelas especificidades da estrutura física (grades, cores brancas institucionais) e das condutas (silêncio, filas indianas, poder dos socioeducadores); e o caráter pedagógico tem relevância na escola, onde repercute espaços de construção, de humanização, de diálogo.

Ao interagir no espaço de uma unidade socioeducativa, devemos compreender também os sentidos — fatos psicológicos em nossa consciência —, por vezes fechados em si mesmos, em que a palavra dos entrevistados não seria suficiente para traduzir o local onde se situam. E, desta forma, iniciamos nosso diálogo sobre os tópicos organizados propostos.

4.1.1 Organização do SSE para a formação do estudante

Este tópico foi referenciado por todos os entrevistados e observamos no próprio nome da unidade socioeducativa, *Comunidade de Atendimento Socioeducativo*, que ali se reúnem indivíduos que cometeram uma infração, ou seja, descumpriram alguma norma da sociedade, e assim formam uma comunidade. Nesta instituição em visita, foi observada uma pequena distância entre os espaços educativos que auxiliam no trabalho pedagógico; para além dos muros, há possibilidades de atividades que nortearão a vida destes estudantes, em que eles andam e percebem vida (plantas, flores e pessoas) ao redor (Apêndice A).

É importante destacar que os estudantes da Bahia, conforme já salientado, por vezes são internados em unidades longe de suas residências devido à extensão territorial do estado e à inexistência de Cases no interior baiano. Conforme o Relatório do Conselho Nacional do Ministério

Público, a Bahia tem apenas 6 unidades de internação, quantidade pequena em relação à população e à área do estado (CNMP, 2013).

A interação social é importante na trajetória da adolescência; afinal, como defendeu Freire (1921–1997) ao longo de sua obra, o mundo é construído pela comunicação mediatizada pelo outro. Além disso, a família, segundo Dessen e Polonia (2007, p. 22), tem “um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos”. No entanto, a realidade das unidades socioeducativas reproduz práticas discriminatórias e punitivas ao privar os adolescentes de visita dos familiares devido à distância geográfica. Rossato, Lépre e Cunha (2012) esclarecem que a expressão *mais próxima*, para caracterizar a relação entre o estudante e sua família na Bahia, “não quer dizer menor distância geográfica, mas mais fácil, rápido e que fosse cômodo o acesso” (p.43). Desta forma, a falta de companhia e de interlocução com a família pode prejudicar a ressocialização e o convívio social, de modo que o professor acaba sendo o profissional que está mais em contato com o adolescente nesta etapa de desenvolvimento.

A ação da Case para o contato entre estudante e família são as visitas semanais e/ou chamadas telefônicas, para as famílias distantes. As visitas aos internos são realizadas no Templo Ecumênico uma vez na semana no período da tarde. Nas observações registradas pela pesquisadora, descrevemos um incômodo dos familiares e adolescentes quanto à falta de privacidade, pois todos se reúnem em um mesmo ambiente, sem divisões. Há apenas um banco coletivo, que todos compartilham. Ali, alguns conversam, outros têm momentos de carinho (pai/mãe acariciando o filho), outros ainda apenas ficam calados lado a lado e observamos outros familiares. A falta de espaço para uma ação afetiva familiar pode prejudicar a (re)construção das relações familiares. De acordo com Dessen e Polonia (2007, p. 22), a família “é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva”. No local de visita, fiquei por pouco tempo, mas percebi a importância da compreensão deste espaço social para a prática educativa em busca da promoção do projeto de vida dos estudantes.

Na observação feita no dia 26/7/2016, em sala de aula, um dos estudantes falou: “*pro*¹⁶, *aqui é sociorrevolvamento e não socioeducação*” [grifo nosso]. Ao ser questionado, ele continuou a explanação: “*pro, aqui na escola, na sala de aula é de boa, mas no alojamento ninguém sabe como é, somente nós sabemos o que acontece*” [grifo nosso]. Colaborando com esta observação, Hugo, um dos professores entrevistados, reforçou que “*deixar de assistir uma aula não é um*

¹⁶ O termo “pro” é utilizado na Bahia para designar a função de professor.

problema da escola, é um problema interno que eu queria muito fazer parte para tentar entender, mas sempre nos meus limites, e todos nós temos que ter o farol, a transformação desses educandos do socioeducativo”.

Por vezes, o trabalho na unidade de internação não condiz com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Demonstrou-se, mais uma vez, a oposição entre o caráter punitivo e o caráter educativo. Neste sentido, concordamos com Hugo:

eu vejo os socioeducadores, é... muitas vezes, é... como carcereiros. E eles se colocam como carcereiros. É, eu vejo sentido punitivo na equipe multiprofissional — algumas vezes declarado —, meu contato com a equipe multiprofissional é quando, por exemplo, o enfermeiro vem trazer o remédio que eles tomam pra, e aí, naquele bate-papo entre o adolescente e tal, eu vejo na fala de alguns desses profissionais, eu vejo como que: “ah, você queria o quê? Que isso aqui fosse um hotel? Você queria que isso aqui fosse, é... Aqui é cadeia, aqui é tal!”

Assim, as concepções trazidas pelos profissionais da unidade por vezes são negativas, e desconhecem o que é a fase da adolescência, bem como o sentimento de estar privado de liberdade nessa fase. Esta falta de compreensão pode trazer prejuízos para o trabalho na socioeducação:

o socioeducador não veio, porque tá de porre na casa dele... aí diz, pra cá, que num veio porque não pôde vir, aí quando você pede o menino, “ah, não pode ir porque não tem socioeducador pra cá, pra levar”, né? Não tem orientador pra levar até a sala de aula, isso não me interessa, é questão de segurança; minha questão é educação, é outra coisa, então eu não posso carregar esse peso, porque não tem socioeducação, não tem socioeducador, não tem orientador, o segurança, não me interessa isso, eu quero o meu adolescente aqui (Glicério).

Por vezes, os sujeitos entrevistados citaram que os socioeducadores não levam os estudantes para a sala de aula e/ou cursos profissionalizantes por segurança, por “pressentirem” ou por ter tido alguma ocorrência, de modo que todos ficam no alojamento. Os professores, contudo, ressaltaram que este seria um momento de diálogo ou ainda de atividades que poderiam levar os estudantes a refletir sobre as atitudes e minimizar a tensão no alojamento:

eu vou ao alojamento, chamo, pergunto por que não vieram pra minha aula, o que está havendo, e tenho a decepção de saber deles reclamação, dizendo que não foram chamados pra vir pra aula, outros, “é, porque não”, tem o dia deles telefonarem, não, não foi atendido, então o problema deles não é comigo, não é com a minha aula; é com a unidade:

não chamam eles pra telefonar pra família, tá com um corte no pé, tinha que ir pra o atendimento médico, na enfermaria não foi atendido, tá esperando um contato com o assistente social que não teve, com a psicóloga que não teve. Eles alegam várias coisas, de alguém depois vem dizer que não, menino mente que, “ó, você não conhece esses meninos...” Quer dizer já tem quatro anos que estou aqui, não conheço esses meninos ainda? (risos) (Glicério).

Esta fala sugere que o diálogo deve ser uma das ações socioeducativas. De acordo com Silva e Silva (2015, p. 28-29), “os jovens que estão em contexto de medidas socioeducativas, muitas vezes, têm o desejo de ter ouvidas as suas necessidades, versões do mundo e das relações estabelecidas com ele”. E o espaço social do SSE, contudo, conduz as ações na contramão do que seria necessário para a construção de vínculos.

Outro tema do complexo semiótico foi o perfil de trabalho dos profissionais da Case, que prejudica a ênfase educativa. A entrevistada Lúcia destacou em sua fala que *“aquele aluno faltou, né, porque está ausente, aí ele [profissional] responde ‘recusa’. [...] Várias pessoas trabalhando dentro do socioeducativo, com visões diferentes, com formações diferentes”*. A falta de credibilidade que o estudante tem no discurso do profissional da unidade decorre de convicções e concepções estigmatizantes pelo fato de estarem cumprindo medida socioeducativa. Do nosso ponto de vista, existe a naturalização dos profissionais adultos sobre o estudante adolescente. Conforme já historicamente sabido, na cultura da sociedade as punições sempre foram legitimadas, e a normatização do SINASE (2012), do ECA (1990) e da própria CF/88 acaba sendo desconhecida e considerada como privilégios.

Quanto a este aspecto ainda, na observação do dia 28/7/2016 houve a escuta de um socioeducador dizendo, na porta da sala de aula, *“última forma”*¹⁷. Perguntei o que significava aquilo, e o socioeducador me explicou que não seria possível a partir daquele momento mais nenhuma atividade, pois o médico havia chegado à unidade. Dada a ausência de aviso, o professor ficou irritado por ter que parar suas atividades educativas. E disse: *“Antes era fixo o atendimento, nas terças-feiras, e agora não tem mais dia e fica uma bagunça de dias e horários”*. Assim, constatamos, mais uma vez, a tensão nas atividades da unidade e da escola, que por vezes não contempla a intersetorialidade na rede interna SSE.

Esta diferenciação entre o caráter punitivo da instituição e a concepção educativa que os professores tem aparece em vários momentos de suas falas:

¹⁷ O termo “última forma” significa “esqueça o que está fazendo e vamos para outro espaço neste momento”.

Não é diferenciar, porque são alunos de privação de liberdade, de alunos fora dos muros da unidade. São os mesmos alunos, são alunos, são cidadãos que eles precisam ser respeitados, e nós fazemos aqui na unidade todo o procedimento na questão do ensino-aprendizagem. O aprendizado aqui é justamente, também fora — é igual, não tem diferença. Nós não queremos reduzir porque são alunos privados de liberdade. Fazer o melhor possível (Alice).

Nós temos a palavra, e que eles ouvem muito a gente, tanto que, assim, os alunos respeitam a gente de tal forma que eu creio que dentro da unidade não existe comparação, com o respeito pelo qual eles têm com a gente (Conceição).

Acho que tem que ter essa afetividade com o aluno. Que já são alunos tão carentes na vida que, quando chega aqui, têm que ser olhados de uma forma diferenciada. São adolescentes da mesma idade de uma escola regular, porém, têm histórico familiar, que a gente precisa ter um olhar mais diferenciado com a questão da afetividade pra eles! (Márcia)

Não são só os conteúdos que vão estar estabelecendo a relação de professora mas também o contato com o aluno, para uma ação contributiva. Eu vejo que nesse momento, pra que eu chegue ao patamar que seria as competências, eu preciso perpassar pelos três fatores que são, no caso, nesse momento, seria as atitudes, os valores e, na realidade, as ações, pra que eu chegue às competências, eu preciso fazer essa união (Ceíça).

Outro ponto que merece destaque na Case é o pequeno número de adolescentes reincidentes, “apenas 17%” (Santos, 2014, p. 52), diferentemente do que ressalta o Panorama Nacional: a Execução das Medidas Socioeducativas de Internação, realizado pelo CNJ em 2012. Esta pesquisa realizou uma radiografia das unidades de internação de adolescentes e das Varas de Infância, revelando que quatro em cada dez jovens infratores (43,3%) que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade no país são reincidentes. Segundo o estudo, “o adolescente que chega a uma unidade de internação no Brasil traz na ‘bagagem da vida’ um histórico de envolvimento com drogas, defasagem escolar e família desestruturada” (p.28).

A “bagagem de vida” tratada na pesquisa do CNJ (2012) pode se referir à história de vida do adolescente, enquanto ser humano, histórico e cultural. E destacamos a importância do conhecimento do PIA para a história de vida dos estudantes, onde a Case o compreende como responsabilidade da equipe técnica e pode, assim, desenvolver um trabalho educativo que tem como resposta o pequeno número de reincidentes. A participação do adolescente e do seu grupo familiar é

a base, bem como os relatórios e pareceres das equipes técnicas de todos os órgãos públicos, os programas e as entidades que lhes prestam atendimento e/ou orientação (SINASE, 2012).

As falas dos entrevistados revelam a falta de sintonia entre a unidade socioeducativa e o trabalho docente, já que quatro professores desconheciam o PIA. A singularidade de cada estudante é um ponto de partida para atividades que potencializem medidas pedagógicas diferenciadas, que compreendam as necessidades educacionais específicas. Segundo dois entrevistados que conheciam, mas não participavam do processo e estudo de caso,

não nos chamam para participar, nem de estudo de caso, nem algo relacionado com adolescente em privação de liberdade (Lúcia).

Nós educadores temos que conhecer o PIA, e sermos agente ativo desse PIA, porque é um instrumento extremamente importante pra gente avaliar, antes do adolescente, antes dele vir pra aqui, o estudo de caso, compreender quem é esse aluno, da onde ele vem, quais são as especificidades dele e, durante o próprio processo, é... dele na casa. O PIA é extremamente importante pra a gente desenvolver estratégias, é... com a determinada sala, com determinada, é... grupo, eu acho que o PIA é um norteador de quem trabalha no socioeducativo. O PIA é muito mais um documento burocratizado do que um guia pra transformação, um guia pra observação, é... processual, mesmo, do adolescente (Hugo).

Lembramos que a finalidade educativa é a formação para a cidadania, tendo o estudante a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. E como desenvolver as potencialidades sem conhecer as especificidades e singularidades deste sujeito? Embora não seja possível afirmar que os profissionais não estão devidamente preparados, a capacitação inicial é de extrema importância para que os socioeducadores tenham subsídios para desenvolver seu trabalho conforme preceituam as normas da SINASE (2012). Além disso, a unidade socioeducativa poderia dispor de mecanismos para minimizar o caráter punitivo em virtude do caráter educativo. O processo de escolarização tem a elaboração da proposta curricular a quem ela destina— no caso, os adolescentes, para a continuidade dos estudos e o convívio social e profissional pós-internação —, e todos os envolvidos na atuação socioeducativa deveriam saber que ela é de âmbito educativo e não punitivo.

A reflexão nas unidades socioeducativas se dá em torno da cidadania, compreendida por Coutinho (2000, p.50) como

a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as

potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.

O processo de tornar-se cidadão pela educação significa praticar o exercício pleno dos direitos constituídos nas leis infraconstitucionais, sendo um processo da conquista dos direitos humanos que vai se constituindo e se construindo. Isto está em acordo com a conceituação de cidadania, expressa por um conjunto de direitos que dá ao indivíduo a possibilidade de participar ativamente da sociedade. Mas o desenvolvimento do estudante de forma distanciada de sua realidade, no ambiente socioeducativo, é perpassada por temáticas abordadas em sala de aula por professores e nos cursos de profissionalização por mediadores, contextos em que a cidadania marca uma etapa do desenvolvimento humano e resulta da modificação dos hábitos dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

De acordo com Padovani (2013, p. 96-97), a unidade socioeducativa “não deve ser confundida apenas como um ambiente de privação de liberdade, não deve ser considerada a medida em si, [...] mas pautar-se na prevenção e proteção integral”. Ao estar longe de seus familiares e amigos, os adolescentes privados de liberdade já são punidos com o encarceramento, e este cárcere, sem o cunho educativo, os expõe a condições precárias de vida.

O desenvolvimento do estudante no aspecto da socialização, segundo Vigotski, envolve a relação do sujeito com o mundo social, que ocorre na e pela interação social. É no interior desse processo que o sujeito e as suas relações com os objetos (pessoas, coisas e palavras) se constituem e são constituídos. Nas unidades socioeducativas, conforme salientado por Padovani (2013, p. 98), “os adolescentes se percebem como sujeitos presos, distantes de sua família e de outras possibilidades de vínculo social”, de modo que

cabe aos que atuam em unidades socioeducativas ultrapassar a relação de poder e o duo disciplina-submissão, em que as regras e rotinas são historicamente construídas, abrindo um espaço para que a autonomia, responsabilidade e justiça se façam presentes, com a participação ativa e efetiva de todos os envolvidos em seu cumprimento.

Os espaços físicos das unidades socioeducativas deveriam ser de convivência, para o encontro do indivíduo com o mundo de relações sociais que o circunda, de modo a referenciar a sua ação sobre os objetos, e a produzir uma teia de significações orientadora de suas condutas para o convívio social.

Cloutier e Drapeau (2012) referem que a socialização é definida como um processo de aquisição de comportamentos, atitudes e valores necessários à conduta social do indivíduo. A

interiorização das regras, normas e referências sociais é estimulada pelo aumento da capacidade cognitiva, bem como pela responsabilidade que o adolescente deve e quer assumir. As estratégias de autorregulação adequadas, tais como comportar-se com autonomia, requerem que o adolescente seja capaz de orientar-se a si mesmo de forma aceitável pela sociedade, o que implica a assimilação do respeito a regras, limites e normas.

Tal assimilação exige um período de aprendizado que se alicerça em mecanismos psicológicos definíveis. A interação entre as características pessoais e as do meio social é efetivada sobre a ação, segundo Cloutier e Drapeau (2012, p. 175-176), em “fortalecimento, identificação, despertar cognitivo, adoção recíproca de papéis, e reatividade psicológica - mecanismo pelo qual a vontade do indivíduo em face de uma liberdade aumenta em função da ameaça de perder tal liberdade”.

Os resultados parecem apontar, conforme explica Saviani (1980, 1983), para a função do ambiente pedagógico da socioeducação de promover o indivíduo. Nessa perspectiva, o autor propõe melhorias profundas na formação continuada dos profissionais que atuam no SSE e pontua que a função das instituições educacionais seria de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção” (1980, p. 51). O fazer pedagógico preocupando-se com as peculiaridades do SSE e lembrando que nem todos os sujeitos podem alcançar as ações devido as singularidades de cada indivíduo.

A análise dos dados aqui apresentados nos levou a pensar a imagem de uma engrenagem, na Figura 7, por transmitir uma ação mecanicista, fria e impessoal na relação entre escola e unidade.



Figura 7 - Engrenagem do SSE.
Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Além, da ação disciplinadora-repressora da unidade socioeducativa e a ação pedagógica-libertadora da escola envolvida pelos professores, sendo uma tensão e contraponto do caráter educativo função da política pública da socioeducação.

A unidade socioeducativa, conforme referenciado pelos entrevistados tem caráter punitivo. Nesse sentido, ressaltamos a urgente necessidade do reordenamento historicamente constituído, porque grande parte dos socioeducadores ainda entende “criticidade ou leitura diferente de mundo como atos indisciplinados discriminando os adolescentes envolvidos em atos infracionais, como se o direito à escolarização passasse longe deles” (D’Agostini, 2011, p. 94).

Entretanto, o que deveria existir para um projeto de vida longe do alcance de novas infrações está esquematizado na Figura 8, em que os valores dialogados na escola pelos professores constroem ações para que o estudante - centro do processo - pense em suas atitudes, buscando a reflexão para o retorno ao convívio social.

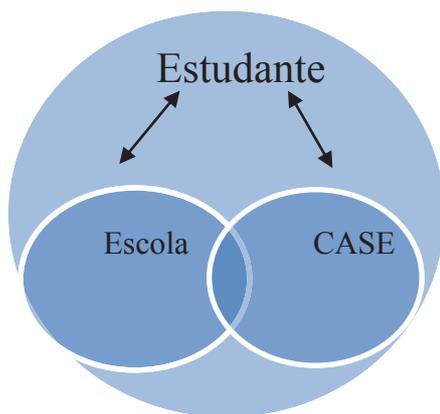


Figura 8 - Espaço da rede de ação do SSE.
Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A figura indica como o processo socioeducativo é composto pela instituição, pelo professor e pelo estudante, que geram um processo social e educativo que pode ser expresso pelo desenvolvimento de seus integrantes e da sociedade como um todo. Lembramos que, conforme as entrevistas, os espaços - Case, professor (representado pela escola) e estudante - foram visualizados separadamente da política pública da socioeducação. Diferentemente, deveria ocorrer o trabalho educativo em parceria da escola com a Case para o favorecimento das práticas socioeducativas, sendo o estudante o elemento central da ação.

Essa seria uma única instituição socioeducativa trabalhando em parceria, e não um “miniestado” — conforme cita Yokoy de Souza (2012, p. 92), “instituições com funcionamento autônomo”, sejam elas escola, alojamentos ou posto de enfermagem. O CNJ (2012, p. 60), em seu relatório, destaca que a centralização do sistema “expõe o atual e inadequado ordenamento dos estabelecimentos”, sendo que o próprio ECA (1990) estabeleceu em seus pressupostos a construção da pedagogia social, propondo a participação de todos, em um esforço coletivo. Nas entrevistas, esta fala foi uma constante, tanto de forma implícita como explícita. Destacamos, então, que os profissionais deveriam ter claras as funções sociais que irão exercer, para que o adolescente seja considerado, de fato, protagonista.

Entendendo a socioeducação como educação social, acreditamos que ela visa capacitar o indivíduo para viver em grupo e cuidar de si, conforme menciona Costa (2006, p.42): “educação para o convívio social não pode ser vista como coisa de pedagogo, psicólogo, assistente social”. Desta forma, as unidades socioeducativas deveriam trabalhar em prol do caráter educativo, nos espaços sociais que promovem o indivíduo.

4.1.2 Função social do professor no SSE: promotora do indivíduo

Este tema foi analisado com auxílio dos projetos executados na escola do estudo de caso, das entrevistas dos professores, do diário de campo da pesquisadora, do PPP e das imagens, que nos fornecem elementos para constituir a função social da escola para os estudantes do SSE no âmbito da promoção do desenvolvimento humano.

Nas instituições escolares do SSE da Bahia, os convênios com a FUNDAC e a SEC e as secretarias municipais fazem a diferença de tratamento na metodologia do atendimento socioeducativo, por existir um órgão de educação direcionado ao SSE¹⁸. Além disso, atribuem ao professor um trabalho com olhar humanizado. A escola no SSE tem como foco atividades sociopedagógicas que possam garantir o convívio social e que pensem o estudante na sociedade, conforme disposto nas normas infraconstitucionais (ECA, 1990; SINASE, 2012), ou seja, participando em ações para a sociedade e para si mesmo.

Na escola do estudo de caso, os materiais, tais como lápis preto, lápis de cor, canetinha, tesoura sem ponta e régua são entregues e recolhidos pelos professores, diferentemente de outros estados, em que há escolas que não utilizam estes materiais pedagógicos pela ação da segurança

¹⁸<http://www.fundac.ba.gov.br>

entre os estudantes. Esse fato foi relatado por cursistas quando exerci a função de tutora nos cursos da ENS e de Docência da Socioeducação da UnB. Nos cursos de profissionalização ofertados nas unidades socioeducativas (panificação, artes-educação, informática), também é possível utilizar materiais afins. Nos alojamentos da Case, não é possível usar materiais por questões de segurança.

Ao estabelecermos as questões de segurança deslumbramos que a relação dialógica auxilia na busca de se reconhecer o direito de manusear instrumentos para a transformação de valores e a criatividade (Figura 09).

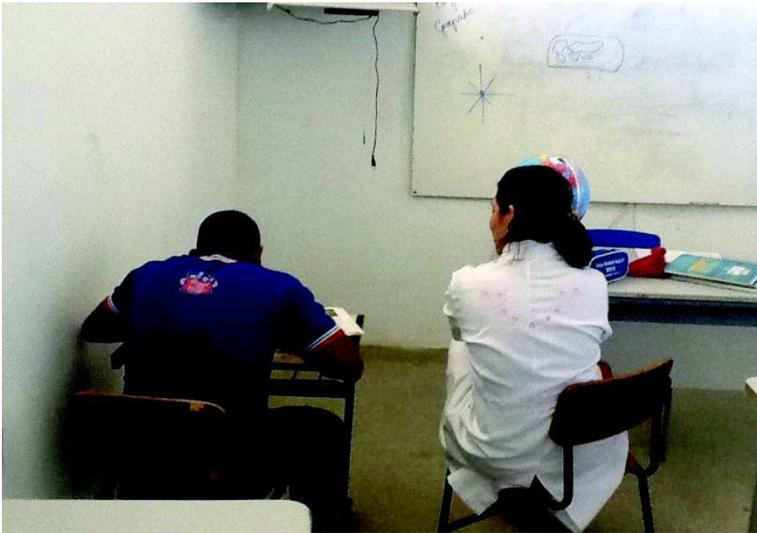


Figura 9 - Estudante sendo atendido pela professora.
Fonte: diário de campo da pesquisadora, 2016.

Silva e Silva (2015, p. 29) destacam que o diálogo é “[...] entendido como uma necessidade existencial do homem, no sentido de atribuir um sentido a sua vida histórica e cultural”. Observamos que as atividades planejadas pelos professores sempre proporcionam o diálogo, sendo o estudante chamado pelo nome próprio que faz parte dos elementos da interação para o trabalho do SSE a ser desenvolvido.

O método sistemático de análise da observação nos orientou para ações docentes realizadas na perspectiva da Pedagogia da Presença, em que se procura estar próximo e ouvir. Continuando esta apreensão de sentidos, tomamos a aula de artes-educação como exemplo da utilização de materiais cortantes, como mostra a Figura 10, em que o professor atua sem socioeducadores na sala e utiliza objetos que seriam proibidos nas unidades, tais como instrumentos cortantes, que ficam disponíveis na Oficina de Criação Artística (OCA): estilete e tesouras. A OCA é um espaço em que cores e desenhos chamam a atenção das pessoas desde a entrada (Apêndice E). Dispõe de mobiliários, equipamentos, tintas que ficam ao dispor dos adolescentes. O espaço criativo deixa os

estudantes bem à vontade, pois tem peças artesanais e permite a circulação e conversas informais uns com os outros e com o professor. A OCA tem forno industrial, e a sala, como mostram as fotos, é bem pintada com cores claras e alegres.



Figura 10 - Instrumentos disponíveis no espaço de artes.
Fonte: diário de campo da pesquisadora, 2016.

A respeito do tópico analisado da Figura 10, o professor entrevistado destacou que *esse material é todo posto na frente deles. E aí eu acompanho tudo, estou conversando, “cadê aquele palito que eu botei aqui?” “Tá na mão de Fulano.” “Quem mandou passar pra lá pro outro lado?” “Eu estou aí no meio, por que não me chamou?” Enquanto eu me distraio ali, já passou o palito pra lá, tá errado. “Ô, professor, foi mal, desculpa aí.” “Vamos levar isso aqui é sério, isso aqui é sério, muito sério. Porque se vocês levar isso aqui pra dentro do alojamento e pegarem vocês com isso lá dentro, vocês vão ser punidos por isso. Eu não quero ser culpado por isso”. Tem esse conhecimento, eles entendem, acatam e ajudam (Glicério).*

É necessário esclarecermos que as aulas fizeram parte das observações e foram registradas no diário de campo, e em todas houve diálogo, humanização e preocupação da escola em compreender o adolescente autor de ato infracional como estudante. Ou seja, ele não é visto pela ação cometida, mas sim pelo fato de ser um indivíduo em um espaço de desenvolvimento e aprendizagem para seu convívio social e projeto de vida.

Ao serem perguntados sobre a concepção da promoção do desenvolvimento do estudante em privação de liberdade, os professores entrevistados apontaram que

existe um grande conflito, esse, como é uma coisa muito sistêmica, em que alguns adolescentes que chegam aqui, eles chegam com realidades totalmente diferentes, e o sistema quer agregar a todos na mesma forma de agir, aí há o grande conflito. E aí o resultado não é positivo (Ceíça).

Uma fase de ser criança, uma fase, uma fase onde ele passa a desenvolver determinados tipos de responsabilidade, ele passa a ter uma nova relação com os ambientes sociais que ele vive: escola e família. E, dentro dessa relação do ser adolescente, é um momento onde forma um tipo de identidade que irá constituir o que é a ideia de ser cidadão na juventude dele, no sentido mais amplo possível. Desde aquela ideia do cidadão-eleitor, até o cidadão-trabalhador. Eu acho que a adolescência, que alguns dizem “ah, é a fase do conflito, é a fase que...uh, da rebeldia”, essa fase, por esse conflito, por essa rebeldia, é a fase que... dessa instabilidade, desenvolve a estabilidade. A identidade, principalmente, enquanto cidadão, e ela se desenvolve (Hugo).

Porque é uma transição difícil, e que esse apoio parte tanto da parte familiar como da escola também. Muito importante esse apoio, eu acho que o professor tá, e faz parte, e tem que tá presente nesse momento (Lúcia).

A privação de liberdade não impede a promoção do desenvolvimento e, conforme pontua Araújo (2008, p.10), tal promoção se dá “num processo de co-construção que ocorre mediante trocas do sujeito com o meio socio-cultural”. Desta forma, o posicionamento do professor contribui para a ressignificação das crenças e dos valores do grupo de estudantes, que resultarão em novas sugestões à sociedade e ao projeto de vida.

Procuramos entender a forma como os professores e a unidade encontram-se organizados e as funções desempenhadas pelos setores da escola, além do próprio cotidiano da instituição, no intuito de compreender o impacto desses aspectos sobre a ação socioeducativa. Essa experiência foi intrigante e reveladora para o problema de pesquisa, na medida em que compreendemos a escola como órgão institucional da educação, cuja implicação está na função de contribuir para a mudança da trajetória infracional dos estudantes. Segundo o vice-diretor da escola do estudo de caso, “os educadores não podem fechar os olhos para esta realidade, mas sim tentar transformá-la através de um trabalho de formação coerente com as peculiaridades deste público”.

Na unidade observada, o alojamento e a escola e/ou oficina de artes ficam bem próximos (Figura 4), e os estudantes, uniformizados (mesmo uniforme da rede pública de ensino), são liberados do alojamento, por vezes, sem acompanhamento de segurança. As mãos dos estudantes

estão livres, libertas ao lado do corpo, não sendo necessária a colocação atrás das costas; o olhar se volta para a frente, mas o caminhar deve ser feito em fila. Um responsável fica na porta do alojamento, aguardando a chegada dos estudantes à escola, bem como a responsável pela escola os aguarda de braços abertos, os chama pelo nome e lhes dá abraços. É uma recepção calorosa de amizade e de humanização.

No diário de campo foram registradas cenas cotidianas, tais como estudantes que iam para a escola e eram recebidos pelos professores com reciprocidade, não caracterizando um ambiente de clausura; as cores; a disposição das cadeiras em sala de aula; e as atividades feitas em parceria (Figura 11). Vale destacar que, na escola, as mãos ficam sempre dispostas na frente e os olhares se voltam para cima, sem que os estudantes fiquem cabisbaixos.



Figura 11- Realidade vivenciada pela pesquisadora nas unidades SSE da Bahia. A: identificação do alojamento; B: sala de aula dos adolescentes; C: atividade desenvolvida; e D: biblioteca da escola.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2015/16.

Não foi observado, ali, um clima da instituição total descrita por Goffman (2001), que acarreta consequências na formação do indivíduo que nela participa, submetido a regras e atividades

impostas em uma administração formal rigorosa em um ambiente fechado. Observamos, nas escolas das Cases, cores e desenhos nas paredes, denotando um ambiente que não era de encarceramento, por não ser totalmente branco (Figura 11), e não denunciando o poder das grades.

Uma preocupação foi o termo “mente apertada”, que surgiu ao longo da observação e de entrevistas, tendo sido proferido por vários profissionais para designar o estado emocional do estudante, conforme citou Alice:

“tô de mente apertada” [referindo-se à fala de um adolescente]. Ai nós começamos a trazer pra sala de aula, né?! É... como nós deveríamos trabalhar com sinônimos dessas palavras? O que nós poderíamos vivenciar dentro da sala de aula — e até fora? E, hoje, nós não vivenciamos muito essa linguagem comum.

Ao usarem este termo, os adolescentes expressam as emoções de raiva, nervosismo e estresse ocasionadas pela ociosidade nos alojamentos, pelas grades dos quartos, pela falta de interação com os profissionais, que são desafios para o dia a dia da escola. Neste tema, reaparece a tensão entre unidade e escola, porque nos alojamentos inexitem atividades para os adolescentes se ocuparem. Padovani (2013, p. 131-132) destacou que a “ausência de atividades de lazer e esportivas, e limitação a banhos de sol e TV, tendem a aumentar a ansiedade dos adolescentes na rotina diária”. Atividades sistematizadas devem ser oferecidas para distração, com objetivos pedagógicos. Alguns autores, tais como Almeida (2004), descrevem o lazer como divertimento e não como relações de convivência. Por minimizar o sofrimento de estar privado de liberdade, ele deve ser tratado como parte da ação socioeducativa.

A escola do estudo de caso adota a abordagem interacionista, baseada nos seguintes teóricos: Piaget, Vigotski, Wallon e Morin. Há diferenças nas abordagens sobre a concepção de desenvolvimento, para Piaget a maturação é biológica e existem estágios de acordo com a idade do indivíduo e a relação do indivíduo com o mundo se dá pela adaptação; para Vigotski (1896-1934) o processo relacional é a tônica do desenvolvimento humano; para Wallon (1879-1962) as condutas cognitivas surgem das afetivas; e por fim, para Morin (2000) há um jogo dialético entre razão e emoção.

Há diferenças entre os autores, podendo ocasionar uma variação de atitudes entre os profissionais da educação, o que requer alinhar o trabalho nas abordagens teóricas adotadas para uma ação mais afetiva. O desenvolvimento integral dos estudantes e a preparação para o sucesso acadêmico e profissional são objetivos centrais da proposta pedagógica, descrita no PPP da Case (Anexo 1).

Observamos que os pressupostos de Vigotski estão mais presente na prática sociodocente, onde o desenvolvimento é mediado socialmente, e, portanto, a intervenção pedagógica pode resultar em processos de desenvolvimento. Verificamos que o processo de ensino aprendizagem abre novas possibilidades mentais aos estudantes do SSE para seu projeto de vida. Ao interagir o professor ‘empresta’ novas capacidades aos estudantes, em que na ação surge o social para depois se tornar movimento da ação. Na relação entre aprendizado e desenvolvimento, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) orienta a distância real do estudante e aquilo que ele tem o potencial de aprender e o professor intervém nesta ação. A formação da criticidade do estudante surge na relação social com as quais cada indivíduo realiza sua atividade coletiva onde as atividades sociopedagógicas ocupam lugar central no SSE.

Na internação provisória, o trabalho é realizado com o projeto “Uma escola na vida” (Anexo 2), que adota uma “pedagogia crítico social dos conteúdos”. Essa pedagogia assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar os estudantes em condições de uma efetiva participação na sociedade.

Observamos uma preocupação com a transformação da estrutura física da escola. Para tal, partimos da compreensão da realidade, da análise do mundo das vivências sociais, buscando entendê-lo não como algo natural, mas sim como algo construído culturalmente — o que se torna importante no processo de transformação social para a mediação cultural. Neste contexto, a Figura 12 demonstra uma possibilidade de prática pedagógica que pensa a demanda do estudante e seu protagonismo, permitindo que ele se identifique com a escola que quer, na sua realidade, formando cidadãos críticos e participativos.



Figura 12 - Escola da pesquisa. A: escola em 2014, quando foi entregue; e B: a escola em 2015, que permanecia desta forma até 2016.

Fonte: Arquivo do Diário de Campo da pesquisadora

Nesse sentido, o enfoque dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância da relação interpessoal nesse processo, a relação entre cultura e educação e o papel da ação educativa ajustada às situações e às características da atividade mental do educando durante a internação provisória (FUNDAC, 2015).

Segundo o projeto “Uma escola na Vida” (2014, p. 3-4), na Pedagogia da Presença, a relação educador-educando é alicerçada na reciprocidade, na convivência diária e nos pequenos gestos, que fazem diferença e que na verdade exercem influência na vida do sujeito. Para tanto, o educador deve apresentar-se acessível e comprometido com a realidade do educando, agindo numa prática dialética de proximidade. Essa prática exige uma noção clara do processo de crescimento pessoal, de definição de identidade e da construção do projeto de vida do adolescente, que se interligam às quatro competências necessárias para o ser humano realizar-se como pessoa, como trabalhador e como cidadão: competência pessoal — aprender a ser; competência relacional — aprender a conviver; competência produtiva — aprender a fazer; competência cognitiva — aprender a conhecer.

O trabalho em parceria na relação professor-estudante institui processos socioeducativos que possibilitam aos estudantes tornarem-se adultos autônomos, solidários, conscientes e capazes de lutar pelo próprio caminho, sendo protagonistas de sua vida. Nesta perspectiva, Ceiza destaca que

hoje, atualmente, eu trabalho na perspectiva de três projetos focados para discutir os elementos da cultura corporal de movimento na perspectiva de entender o corpo desses indivíduos como atores sociais e como sujeito do seu próprio meio. Atores sociais porque eu utilizo, quando eu penso no esporte, eu penso neles, na integração da relação com o outro, da aproximação, da igualdade, das intolerâncias, né?! Do respeito, então, isso aí a gente consegue muito no esporte, com a capoeira, com jogos. Então, esse projeto, ele vem nessa perspectiva: o objetivo, realmente, não é de se estar estabelecendo o jogo, jogar futebol, simplesmente o jogar. Então, nós discutimos muito qual é a função do esporte para a aproximação, pra que eles possam entender que eles têm que ter limites, a partir das regras estabelecidas. Abrir também espaço pra que eles possam também rediscutir, redescobrir as regras, tá? Isso fazendo com que eles sejam sujeito do próprio meio, da própria história; isso é importante: analisar e que o jogo, ele não está só para o ganhar, né?! Que, é... o perder faz parte do cotidiano de nossas vidas.

Então, esse projeto é um projeto que a gente está seguindo e acredito que passei os projetos que, sinceramente, né?! Falando ele vai poder ressignificar os problemas de costume que não temos aqui nas casas, né?!

E o outro projeto é o projeto de readaptação deles ao meio, a partir das próprias situações vivenciadas dentro e fora da casa... e eles trazendo pra dentro da casa numa perspectiva de mudança, para que eles mesmos tenham condições de mexer com essas mudanças, né?! Eles que vão transformar como uma situação, como exemplo, o que ocorreu há pouco, que um aluno colocou-me: “Professora, eu jogava futebol.” “Ah, então, se você sabe jogar futebol, por que não você ser o meu monitor com os alunos, outros meninos que não jogam futebol?” Então eles começam a se sentir capazes de, então, isso aí tá sendo também uma nova proposta pra que mais tarde eles tenham a possibilidade de buscar, a partir de uma... não de uma formação no esporte, mas sim de eles pensarem como ele é capaz de dar a alguém alguma coisa, né?! Que eles têm como alguns exemplos que eles aprenderam, que eles apreenderam e... a apreensão deles, que eles podem trazer para casa a fim de ajudar o outro, e então essa relação começa assim, para o olhar, para o companheirismo, para a cooperação, para a socialização, para a aproximação... Eu percebo aqui, neste período, que eu estou desenvolvendo o trabalho enquanto professora, enquanto coordenadora desses dois projetos [Anexo 2], é que o que mais eu sinto dificuldade é essa aproximação, é essa interação; porque eles convivem juntos, mas eles, eles estão juntos, mas eles não sabem o que é conviver, eles não sabem o que é ser, né?! Ser mais humano, ser mais amigo. Então, a convivência deles está focada só no que estão no mesmo meio... então, são as facções, então, não facções, tráficos, mas eles criam suas normas, suas relações, e o que é estabelecido naquele grupo fica, então... se os outros, é... ninguém penetra, mas também, eles também não se abrem... Há nada pra poder deixar que outras pessoas possam penetrar também e, inclusive, dar alguma contribuição de mudança de comportamento, de atitudes, de valores, enfim...

Observa-se que o professor potencializa o desenvolvimento do outro nas atividades desenvolvidas dentro do SSE, com alguns desafios impostos pelas regras a serem seguidas. No entanto, há possibilidades da prática educativa para a função social da escola — conforme Vigostki nos lembra, “aprender a aprender”, ou seja, levar os estudantes a aprender a conviver, reaprender conceitos e redesenhar suas perspectivas conforme descrito no PPP (Anexo 3) da escola:

o respeito a si mesmo e ao outro é um princípio a ser seguido por todos os envolvidos no contexto da Unidade Escolar, que exige do grupo gestor e dos professores, entre outras, as seguintes atitudes: Exercer o papel de educador junto aos estudantes; ser competente nos conhecimentos e na arte de ensinar; seguir as normas institucionais; tratar o aluno como produtor e não como mero receptor de conhecimento; relacionar-se bem com os alunos; exercer sua autoridade sem autoritarismo; e dar exemplo de cidadania no discurso e na prática (p.13).

A instituição escolar estudada trabalha com uma metodologia de ensino mais atrativa, conforme observamos na Figura 11. Sua ação é a busca de conteúdos reais, significativos para os adolescentes em medida socioeducativa, tema que será tratado adiante, na seção 4.3. A escola, em sua função social, “introduz nos estudantes, paulatina, mas progressivamente, as idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer”, conforme destaca Sacristán e Pérez Gómez (2007, p. 14), com um olhar constantemente voltado à sociedade.

Ao conectar seu saber com a prática cotidiana do estudante, o professor prepara-o para o exercício da cidadania e para o convívio em grupo (Figura 13), conforme nos relatou Hugo:

se você for olhar, é..., os 12 anos, por volta de sexta, sétima série, é uma fase em que o adolescente, ele, até a quinta série, não, ele é até um excelente aluno. Quando ele chega pra sexta, sétima série, ele já começa a ter uma outra noção de escola, uma outra noção de educação, uma outra noção de relação social, e aí alguns começa a vir o problema da aprendizagem meio formal da escola, e aí as repetências, e aí as recuperações. A questão do responder o professor, a questão de querer ocupar todos os ambientes na escola a não ser a sala de aula, mas o ambiente, por exemplo, o pátio, a quadra, o campo, a frente da escola (Hugo, entrevistado).



Figura 13 – Professores e estudantes em atividade.

Fonte: Relatório da escola do estudo de caso, segundo informações da diretora do anexo do Colégio Estadual Paulo VI

E conforme ainda relatou Hugo:

Então nós, muitas vezes, num conceito conservador que nós temos que... é, a criança, o adolescente educado é aquele que diz sim, é aquele que... é... desenvolve a partir de regras pré-definidas, mas isso é um ardil extremamente perigoso. Nós enquanto educadores, enquanto responsáveis, nós temos que proporcionar possibilidade de desenvolvimento, que não há uma fórmula mágica. [...] A educação é formada de valores, mas também é formada de metodologia. Hoje, os educadores investem muito na ideia da metodologia, do como fazer. O professor, ele já tem o conhecimento; o grande problema é como ele passa esse conhecimento. Como ele passa, digamos, como ele faz o dia a dia dele, o tirocínio diário dele como que é. Num ambiente como esse, o trabalho é um trabalho diferenciado. Muitos desses meninos, aqui, fala: “Ah, o socioeducativo prima pela socialização” (Hugo, entrevistado).

Outro fato que destacamos foram toques e sorrisos entre os pares (professor-estudante), que podem demonstrar carinho ou, ainda, preocupação com o adolescente para que se cumpram os

objetivos da educação no SSE. Todos os professores tinham um sorriso no rosto, conversavam com os adolescentes, sem uma relação de poder.

Cada professor define seu planejamento à luz do PPP, o que inclui sua organização da prática docente e o material a ser utilizado. Os professores entrevistados citaram que, com a aula de artes, os adolescentes ficam mais tranquilos, sem a “mente apertada”, centrados. Os professores reconhecem, ainda, que na maioria das vezes o adolescente fica longe da família, de “mente apertada”. Assim, eles são os profissionais que ficam mais tempo ao lado dos estudantes, por isso devem fazer um trabalho de diálogo, de afetividade. Wallon foi citado várias vezes em suas falas a fim de explicar que o afeto, a emoção, o carinho, o apoio são a base do trabalho em sala de aula: estar ao lado do estudante, ter paciência de explicar não somente o conteúdo programático, mas também as etapas da vida, o cotidiano da vida do lado de fora. Demonstra-se a utilização de vários pressupostos teóricos com o desconhecimento de toda a teoria a ser trabalhada nas práticas sociodocentes.

4.1.3 Biblioteca como leitura do mundo: promotora do indivíduo

Outro fato inovador que encontramos na observação foi a função do bibliotecário que está na escola e faz um levantamento de diagnóstico para elaborar projetos. Este profissional atua em todas as instâncias do colégio, ou seja, na unidade socioeducativa, no presídio e na escola regular da região. Segundo ele, a biblioteca da escola da unidade é de pequeno porte (Figura 14), e está em melhor estado de conservação e organização de acervo por ter uma funcionária fixa.

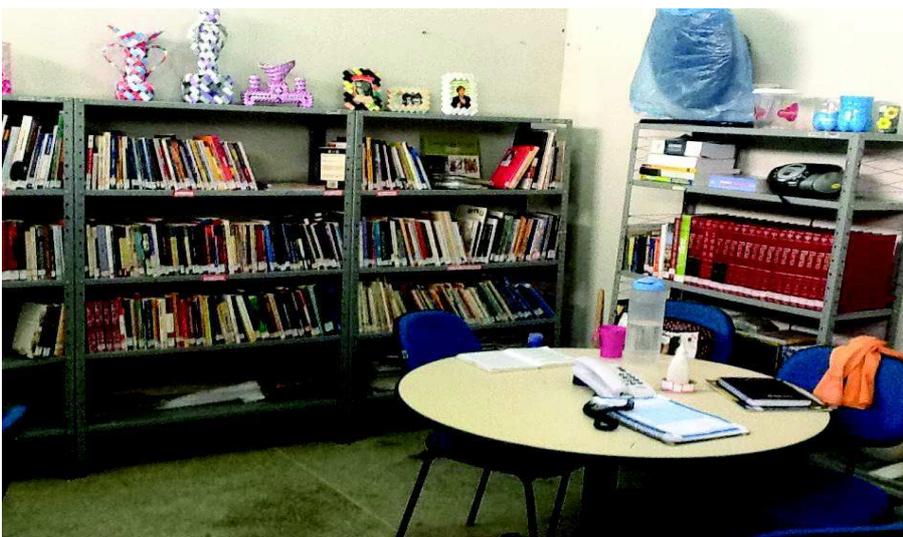


Figura 14 - Biblioteca da escola do estudo de caso.
Fonte: Relatório do 1º semestre/2016 da escola pesquisada

Uma das particularidades é participar da Biblioteca de Extensão (Bibex). O Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas, gerido pela Fundação Pedro Calmon – Secretaria de Cultura do Estado (FPC/SecultBA), é composto por seis bibliotecas públicas estaduais localizadas em Salvador, sendo uma delas a Bibex, com duas unidades móveis, uma no município de Itaparica e uma biblioteca virtual especializada na história da Bahia, a Biblioteca Virtual Consuelo Pondé. O sistema também presta assistência técnica para mais de 450 bibliotecas municipais, comunitárias e pontos de leitura, além de oferecer cursos de capacitação para os funcionários destas unidades. Vale lembrar que este sistema atende todas as unidades prisionais da Bahia. Os Espaços de Leitura, implantados pela Bibex, visam descentralizar o acervo do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas e proporcionar o acesso à leitura e informação. A Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP) e a Fundação são algumas das instituições que abrigam espaços de leitura.

Dos Espaços de Leitura mantidos pela Bibex, mais de 10 estão localizados em unidades prisionais do interior do estado e na capital. Com o objetivo de descentralizar o acervo das bibliotecas públicas, facilitar e fortalecer hábitos de leitura, estes espaços vêm sendo assistidos pela Fundação Pedro Calmon, com renovação de acervos e capacitação de colaboradores que atuam na gestão dos livros.

O Sistema Estadual de Biblioteca Escolar (SEBE) tem uma organização na Secult e, segundo o bibliotecário, o *Pergamum* já está em contato para migrar para a Case Zilda Arns. Com o sistema, será possível contemplar as principais funções de uma biblioteca, funcionando de forma integrada, facilitando a gestão dos centros de informação e melhorando a rotina dos usuários.

O projeto que o bibliotecário quer implantar terá as seguintes facilidades: horário livre para frequentar; empréstimo para sistema de estatística; um maior acervo. Ele acrescenta que trabalha com o paradigma da educação *versus* da segurança. E reclama quanto à utilização da biblioteca como uma sala de aula, o que deveria ser uma atividade complementar da escola, em que os estudantes iriam com os professores para folhear e ler os livros. Segundo ele, há poucos livros infanto juvenis ali, o que não fica atraente para os adolescentes. O bibliotecário ainda quer verificar a possibilidade de implantar na unidade socioeducativa o projeto em que quem lê um livro por mês e apresenta uma resenha ou resumo, vai para uma comissão e tem quatro dias de remissão da pena.

De acordo com a estatística de 20/04 a 20/05 de 2016 da biblioteca (Tabela 6), foram emprestados 77 livros:

Tabela 6 – Empréstimos da Biblioteca do SSE

Faixa etária	Quantidade de livros
16 anos	08
17 a 21 anos	32
25 a 35 anos	07
36 a 50 anos	21
51 a 60 anos	09

Fonte: Auxiliar da Biblioteca da Escola em estudo, 2016.

Desses 77 livros, 40 foram emprestados para os estudantes da unidade e 37 foram para funcionários que buscam material pedagógico e/ou material sobre socioeducação. Inclusive o livro do Curso de Docência na Socioeducação que foi doado para a escola está bem disputado, tem fila de espera, demonstrando que esses profissionais buscam apreender conhecimentos para a prática educativa. A responsável pela biblioteca tem um caderno que é levado aos alojamentos para ter controle de data e renovação.

Os resultados e as análises apresentados aqui demonstram que a escola onde se deu esta pesquisa é única, aberta a todos, e oferece oportunidades de acesso à cultura. Evidenciaram-se, ainda, tipos desiguais de acesso e de sucesso na escola, bem como sua dependência da estrutura de classes decorrente da estratificação social. Esse acesso e sucesso diferencial refletem-se nos indicadores das taxas de repetência, de evasão imediata e de evasão mediata, após um ou dois anos de frequência.

É importante ressaltarmos que, conforme pesquisa de Pereira (2015, p. 40-41), na escola normal, o adolescente tem um livro e ele tem como levar esse material para casa, pode estudar e pode pesquisar. Aqui na Unidade, tudo o que você prepara tem que ser feito dentro daquele espaço de quarenta e cinco a cinquenta minutos de sala de aula. Porque ele não tem como levar o material para o módulo. Não têm acesso ao mínimo recurso que tem, por exemplo, a biblioteca. Os adolescentes não têm acesso aos livros, não podem levar livros para o módulo, não podem levar lápis, não tem como fazer tarefa.

Na maioria das unidades socioeducativas brasileiras, não há o espaço social da biblioteca nem a função de bibliotecário. Esse espaço do ambiente escolar, porém, poderia proporcionar a convivência social, a leitura do mundo, o respeito às subjetividades, porque cada estudante escolhe e empresta o livro de sua leitura pessoal. E colaborando Silva e Silva (2015, p. 107) reafirmam que a “biblioteca é um espaço onde os adolescentes podem se inserir de modo diversificado e espontâneo e que gera a reflexão sobre o modo como é possível ocupar esse espaço e o que

desenvolver nele, enquanto protagonistas de suas ações”. Com isso, a ociosidade nos alojamentos é transformada em um mundo imaginário das letras, dos parágrafos, das vírgulas, dos acentos, enfim, do mundo que o cerca com vida futura.

Para a subsecretária de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Carmen Oliveira (2016, s/p.),

atualmente há inúmeras falhas nas escolas das unidades de internação: as salas são inadequadas, o material didático é praticamente inexistente, falta biblioteca e acesso à Internet, os professores são mal remunerados e não existem programas de formação continuada. Sem contar que a própria metodologia de ensino não é qualificada para atender esse segmento.

Para os estudantes da Bahia, existem estes diferenciais pedagógicos, ou seja, o cuidado com a estrutura das escolas, e um projeto sensível às especificidades do universo da internação. Deve ser abordado ainda, nesse contexto, o tópico organizado das concepções dos professores acerca de seu papel, o que será feito a seguir para observarmos a metodologia de ensino.

4.2 Concepções de professores acerca de seu papel no trabalho socioeducativo

Este tema foi representado pelos adjetivos e/ou substantivos escolhidos por cada entrevistado para descrever sua prática sociodocente:

Ceição (*Movimento Humano*) — *Movimento porque eu, eu, eu sigo essa linha aí, na perspectiva de ser um professor crítico e reflexivo, um professor ator social.*

Glicério (*Educador*) — *Educador, mesmo, educador não tem outra definição. A minha posição não é uma posição arrogante, entendeu? A minha posição não é uma posição de uma pessoa que tem um sentimento artístico, tem uma pesquisa, é preocupado com a questão da educação.*

Hugo (*Teimoso Aprendiz*) — *No caso de... adjetivo (risos), é, teimoso! Porque exige um espaço de reflexão contínua, permanente, e perceber que ele pode ter um outro tipo de vida, é... que o que lhe foi proporcionado aqui— as oficinas de arte, educação, aprender a tocar um instrumento, aprender a fazer um pão, é... desenvolver, é... a escola vir diariamente à escola, é... fazer um Enem, é... essas coisas juntadas, é... dá uma significação, outra vida dele. É perceber, através de exemplos, exemplos de professores, é... exemplo, teimoso aprendiz.*

Lúcia (Resiliência) — *Por me colocar às vezes no lugar do adolescente que está aqui.*

Aparecida (Doação, Apoio, Entrega) — *Porque quando eu venho prá cá, eu não tenho restrição, eu tenho, assim, e convivo com eles, ajudo, encosto, ah, chamo de “meu filho”:* “Meu filho, pelo amor de Deus!” *Converso como se estivesse falando com os meus filhos. Então acho que essa doação, esse amor, sabe? esse respeito que eu tenho, esse carinho tão grande. Que, quando eu olho, que eu vejo, eu vejo a extensão de um filho. Não é o meu, mas é de uma mãe e a gente acaba adotando...*

Márcia (Afetividade) — *Porque, assim, são meninos que, lá fora, podem ser perigosos, mas aqui dentro são nossos amores. Então, eu vejo esses alunos como meus amores; não importa o que ele fez, ou pode fazer depois que vem... então, eu acho que as pessoas deveriam todo mundo ter esse olhar...*

Conceição (Esperança) — *Porque, derrubar barreiras. Tem meninos que, às vezes, nem querem vir pra sala, que nem... que recusam atividades sempre e tal. Mas aí a gente começa a fazer atividades tão interessantes, que os outros levam... pra lá, pra dentro.*

Alice (Paixão) — *Porque eu me sinto feliz por estar aqui e poder ajudar o outro. Não é utopia, nem demagogia, por trabalhar aqui, na unidade, né?! no socioeducativo, em privação de liberdade com esses jovens que, acho que precisam muito, além daqui ser acompanhados, é... daqui pra frente e eu... tenho um adulto, já, né?!, que passou por aqui; e que eu vejo sempre. Então, pra mim é uma honra, um prazer saber que eu encontro ainda, né?!, com esse jovem que não teve a vida ceifada, nem o caminho distorcido por outros motivos. Mesmo porque tem uma família, que está sempre ali, acompanhando, orientando e, sempre que eu o vejo, eu fico feliz, que é um que, de cem, está fora da criminalidade.*

Nas falas dos professores entrevistados, nos deparamos com os adjetivos que construíram suas identidades para a prática sociodocente, que configuram seu lugar de pertencimento e, mesmo com as diversidades de nomes, traduzem a convicção do que pretendem no trabalho socioeducativo.

Observamos também que, do mesmo modo que grande parte dos professores no Brasil é do sexo feminino (INEP, 2016), no sistema socioeducativo, 75% dos professores entrevistados eram mulheres. Os oito professores entrevistados neste estudo têm curso superior: dois têm licenciatura, quatro são pós-graduados e dois são mestres. Todos atuam na área de formação, diferente do dado do MEC (2015) de que 52,8% dos professores no Brasil dão aula com formação inadequada. Os

professores entrevistados são docentes que atuam na formação ideal, ou seja, com licenciatura ou bacharelado na mesma disciplina que lecionam.

Destacamos que os professores que atuam no SSE da escola pesquisada não recebem gratificação por estarem trabalhando em local de enclausuramento, diferentemente de outros estados brasileiros. Dos professores entrevistados, sete, ou seja, 87,5%, tiveram convite da diretora para estarem nos anexos da escola, e apenas um (12,5%) foi contratado pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e quis continuar seu trabalho socioeducativo.

As concepções descritas neste tópico não foram sobre as crenças do trabalho no sistema socioeducativo, mas sim sobre as práticas estabelecidas para tornar possível o trabalho. Na fala dos professores, uma prática eficaz para o trabalho docente diz respeito à posição da diretora da escola, que “[...] abraça os meninos, aperta a mão deles cumprimentando, olha no olho, e acredita no potencial dos meninos”. Na observação realizada na sala dos professores, um questionou: “por que não acreditar neste trabalho?” Isso se complementa com as seguintes falas dos entrevistados:

Ir à escola, pra muitos deles, há um, dois, três afastados da escola regular. O ir à escola pra ele é quase uma punição. Com trabalho a gente consegue, óbvio, mudar um pouco isso, é... pra alguns, e aí a gente vê, por exemplo, um número grande de alunos que diz, que não nega, não, tipo assim, não se nega a vir, participa. Uma coisa assim que... eu, eu converso sempre com colegas meus. O nível de participação dos educandos no socioeducativo é maior em proporção de que os da educação regular. Vai entender isso!

Mesmo com a mente apertada, ele vem. Quando ele estabelece uma relação de confiança com o professor, porque eles acham assim que não vir, ele está, tipo assim, magoando o professor. Então, dentro desse ambiente, é... socioeducativo, eu acho que a cumplicidade, a relação de confiança, que em todo ambiente de educação formal ou informal deve haver, mas na socioeducação é algo preponderante (Hugo).

O olhar mesmo que ali tá um ser humano, e que ali tá uma pessoa que precisa da tua ajuda, que precisa do teu... acompanhamento. Convive naquele momento da aula, na relação aluno-professor. E que você vê o desejo de mudar de alguns, e que você vê que alguns só está passando uns dias, mas que já sabe o que quer. O que me marca é isso: é reconhecer esse desejo de mudança e também quando a gente olha, a gente vê que tá aqui, mas que vai sair, que, da próxima vez, vai ser... fazer mais bem feito... (Aparecida)

Eu vejo esses alunos como meus amores; não importa o que ele fez, ou pode fazer depois que vem... então, eu acho que as pessoas deveriam todo mundo ter esse olhar...(Márcia).

Nós somos pais, nós somos amigos, nós somos psicólogos, nós somos médicos, então, aqui no trabalho socioeducativo, o trabalho docente é como se fosse a família deles, a extensão da família deles. Lógico que a gente sabe das nossas limitações, né?! Como professores, mas, enfim, a importância é ímpar do professor dentro do socioeducativo (Conceição).

É poder colaborar com a questão da formação, como eu falei, do indivíduo para a melhoria deles, assim, em relação à vida pessoal, à vida profissional, um futuro melhor para eles, não é? Ter uma vasta visão em relação ao que é realmente a vida no dia a dia desse mundo em que nós vivemos. Qual a relação professor-estudante no espaço na unidade de internação. Relação humana, humanitária, relação solidária; a relação do que eu vivencio, é... esse educando, não como um elemento, um cidadão que cometeu um ato infracional, e sim como um indivíduo dentro da sociedade, que merece respeito (Alice).

O trabalho no ambiente socioeducativo foi descrito pelos entrevistados com a preocupação com os valores, as emoções, a cidadania. Eles percebem que os estudantes do SSE se sentem mais à vontade na escola das unidades do que nas escolas ditas “normais” ou regulares. Este fato pode ser interpretado pela seguinte observação:

a professora indaga aos estudantes o motivo da ausência dos outros alunos e um deles responde: “sou pai de família, tenho que aprender, tenho que tomar juízo é aqui, tenho que mudar”. Assim, a professora começa a conversar a respeito de juízo quando saírem da unidade e o que deve ser feito, tais como trabalho, continuar o estudo e cuidar da família. A professora neste momento fala para mim que este adolescente já tem dois filhos, ele tem 17 anos. Ele comenta: “pro, tenho uma menina e um menino, mas tenho que estudar e ser alguém para que o menino siga meu caminho”. Eu indago no momento, “e a menina?”, e ele diz: “não, a mulher tem que ficar em casa”.

Os professores aproveitam, segundo os relatos, cada momento para refletirem com os adolescentes as ações cotidianas da vida quando eles retornarem ao convívio social, em que “como passar este sofrimento, de estar preso, é ruim, mas a escola ajuda porque tem professores bons para a gente conversar” (fala de um estudante em sala de aula). E, assim, a professora conversa sobre o diálogo, e a importância do trabalho dela e de eles estarem ali, aprendendo a cada dia.

Os professores usam a ferramenta do *WhatsApp* para se comunicar uns com os outros e passar informações úteis para o dia a dia de trabalho, tais como: formação continuada, o estado do adolescente naquele dia, o que fazer ou não, críticas positivas ao colega e sugestões. É uma rede de

trabalho, onde se exerce a função dos articuladores¹⁹ da escola. Os articuladores fazem reuniões mensais e, se tiver necessidade, quinzenais. Desenvolvem ações e atividades para a escola. Todos os professores do estado da Bahia fazem esta jornada de trabalho quando trabalham 20 horas: 14 horas em sala de aula e 6 horas como articuladores. Por exemplo, discutiu-se o projeto de folclore e do Dia do Estudante, em que haveria várias gincanas com os estudantes, separadas por ala. O projeto de folclore teve como base a cultura popular para valorizar todas as culturas de forma geral, tendo como tema “Bahia singular e plural” (Anexo 7).

Os projetos da escola são oferecidos para recompor a escolarização dos estudantes e aumentar a autoestima para construir seu projeto de vida, já que, conforme delineado acima, eles são evadidos e/ou têm distorção idade/série. Nossa análise com relação a esse tópico é de que os professores não classificam ou julgam os estudantes pelo desconhecimento de alguns conteúdos ou até da escrita, que pela idade deles já deveriam estar “disponíveis para uso”. A postura dos entrevistados reflete que devem, neste primeiro momento, convidar os estudantes ao retorno às aulas, à luz da compreensão da importância de estar junto, aprendendo com o outro.

Os resultados encontrados nas entrevistas demonstraram que os professores trabalham com a Pedagogia de Projetos para o alcance dos pressupostos da socioeducação, conforme delineamos na Figura 15.



Figura 15 — Rede de valores da prática sociodocente direcionada para o estudante.
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

¹⁹ Articulador é o cargo para articular pedagogicamente todas as ações da escola que não tem coordenador pedagógico.

A falta de habilidades prévias e disponíveis para o desenvolvimento do currículo escolar não implica desmotivação do professor e sim motivação, mesmo diante de desafios. Por exemplo, como citam Branco e Lopes de Oliveira (2012, p. 302-303), quando se sentem “[...] ignorados pelos monitores, que sequer olham em seus rostos e os deixam falando sozinhos quando defendem os estudantes”. Os entrevistados mencionam, ainda, a necessidade de o estudante querer estar em sala de aula:

é muito mais do aluno do querer, do jovem e muitos aqui são...têm esse querer, e tirar um pouco do meio. Quando eu digo “meio” é porque é uma coisa contaminante. Se a gente perceber também, isso até é da percepção do professor, do assistente social, ver se aquele aluno, que aquele menino tem condições de sair, a gente precisa ter a percepção rápida de tirar ele do meio porque existe uma situação muito forte, e isso é em qualquer casa socioeducativa, é de que eles são contaminados, em, para poder sobreviver, conviver com, dentro da casa, sem conflitos (Ceixa).

Este complexo semiótico tem a aliança teórica entre a educação e a psicologia do desenvolvimento para buscar respostas sobre como se aprende, quem é o sujeito da aprendizagem, como se deve ensinar, levando em conta as singularidades dos estudantes do SSE, qual é a importância do conhecimento no desenvolvimento humano, em que consiste o ato de comunicação, o que interessa ao estudante quanto ao processo de formação.

Inicialmente, constatamos que os profissionais que atuam no sistema socioeducativo são a pedra angular para o trabalho social e educativo dirigido aos adolescentes em conflito com a lei. Concordando com este foco, Costa (2006, p. 129) destaca que o profissional que quer assumir esta modalidade de trabalho deverá apresentar

solidez nos aspectos físico e emocional, uma certa capacidade de resistência à fadiga e de domínio dos impulsos, [...] inclinação sadia pelo conhecimento dos aspectos da vida do adolescente que testemunham as suas dificuldades e o seu potencial para superá-las [...], capacidade de auto-análise e [...] uma abertura, a capacidade de deixar penetrar sua vida pela vida dos outros, de modo a captar seus apelos e responder a suas dificuldades e impasses.

Os professores que atuam na escola pesquisada de fato apresentaram este perfil de diálogo, interação, empatia, resiliência, autoanálise e identificação com o trabalho socioeducativo, o que contribui com a causa dos direitos humanos, de modo geral, e com os direitos do adolescente, em particular. “Educar em equipe é incentivar, de forma permanente, para superar os impasses e dificuldades, que impedem a realização plena desses direitos” (Costa, 2006, p. 132), e a rede de

professores da unidade socioeducativa se ajuda mutuamente, com o recurso tecnológico *WhatsApp*, em que passam informações e dirimem dúvidas sobre o trabalho educativo.

Interpretamos na escola do estudo de caso uma cultura organizacional com uma missão a ser cumprida, orientada para atender ao adolescente, à sociedade, à justiça da Infância e da Juventude e a si mesma, para os docentes se autorrealizarem no exercício de uma função fundamental para a sociedade. De acordo com o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (2011), as práticas pedagógicas básicas a serem desenvolvidas — a docência, a vivência e a presença educativa — organizam a ação socioeducativa voltada para o desenvolvimento de competências relacionadas a ser, conviver, crescer pessoal e socialmente.

A necessidade da interação e leitura do PIA dos estudantes para a compreensão de suas singularidades e a aplicação da Pedagogia da Presença na socioeducação visa a uma reintegração e socialização que forneçam uma nova trilha para a construção do projeto de vida do adolescente: “fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento chave e o objetivo maior desta pedagogia” (Costa, 2001, p.23).

Conforme disposto no PPP da escola, na Pedagogia da Presença, a relação professor-estudante é alicerçada na reciprocidade, na convivência diária e nos pequenos gestos, que fazem diferença na vida do sujeito. Para tanto, o professor deve apresentar-se acessível e compromissado com a realidade do educando, agindo numa prática dialética de proximidade. Essa prática exige uma noção clara do processo de crescimento pessoal, de definição de identidade e de construção do projeto de vida do adolescente, que se interliga às quatro competências mencionadas anteriormente como necessárias para o ser humano realizar-se como pessoa, trabalhador e cidadão: pessoal (aprender a ser); relacional (aprender a conviver); produtiva (aprender a fazer); e cognitiva (aprender a conhecer).

De acordo com Vigotski, os processos de discurso histórica e culturalmente mediados representam o modo como as relações operam na sociedade humana. Fogel (2000, p. 314) entende que o desenvolvimento se dá “como parte de um discurso vivo entre os indivíduos que estão engajados em atividade culturalmente mediada, sendo esta, em parte, determinada pela história da relação particular entre sujeitos”. E, complementa Oliveira (2016, p. 15), “a cultura é um sistema em constante transformação, um sistema semiótico que se expressa, consolida e modifica no contexto concreto das práticas sociais, renovando-se na relação contínua com os sujeitos, nos processos de produção de significados”. No âmbito da instituição escolar, os professores

contribuem para otimizar as relações com os estudantes, mas se sentem receosos quanto ao caráter punitivo das demais categorias de profissionais da unidade. É neste contexto e neste lugar que a psicologia poderá contribuir para uma visão mais abrangente dos processos educativos.

De acordo com Costa (2001), as ferramentas da Pedagogia da Presença, relação de ajuda, resiliência, protagonismo juvenil e cultura da trabalhabilidade, são estratégias de desenvolvimento para auxiliar o estudante na maturidade, estimulando a capacidade de socialização e a competência de enfrentar a vida e superar a adversidade. E o professor, no papel da escola, apresenta atrativos nas atividades dirigidas, com liberdade, criatividade e disposição, que trazem o estudante à concepção de que é possível retomar os estudos e seguir a vida.

As motivações dessa reflexão são baseadas na constatação de que a relação com o outro é uma questão central. A interação social na perspectiva histórico-cultural permite pensar o ser humano como sujeito em constante construção e transformação, que conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.

O professor, neste ambiente de trabalho que foi elaborado para uma organização possível no ambiente encarcerado, é visto como mediador. Nesta perspectiva, é possível construir relações válidas e importantes em sala de aula; cada um tem o seu lugar neste processo, e o estudante é alguém com quem o mediador-professor pode e deve contar, resgatando sua autoestima e capacidade de aprender. Por conta dessa questão, a travessia do homem e da humanidade em geral, de ir ao encontro do outro, compor com outros uma coletividade, enfim, de ser educado para comunicar-se e conviver fraternal e cooperativamente com seus semelhantes, é de fundamental importância para o processo de formação do estudante do SSE, que costumeiramente está excluído da sociedade.

Devemos destacar que as possibilidades de construção precisam ser caracterizadas como um espaço de reflexão envolvendo a realidade escolar do SSE, assim como um espaço favorável para a expressão dos desafios inerentes ao processo de formação do estudante que está em busca de si. No caso das escolas das unidades de execução de medidas socioeducativas, as contribuições encontram-se inseridas na equipe educacional, onde materiais didáticos necessários para as tarefas são primordiais, tais como lápis, caneta e régua, além de atividades para a compreensão dos fatos que levaram o estudante a estar neste contexto, propiciando uma reflexão conjunta que possibilite o levantamento de estratégias para o projeto de vida do estudante.

A busca pela melhoria do trabalho do professor-mediador perpassa ainda pelo desafio de encontrar espaços para a parceria com as famílias dos estudantes, a fim de favorecer o convívio

social e seu retorno para a sociedade. O estudante deve poder reconstruir sua identidade em um outro lugar que não o da prática do ato infracional, articulando outros saberes e fazeres que compõem a sua ação educativa.

Ao identificarmos elementos que contribuem para a tarefa socioeducativa na prática pedagógica e delimitarmos possíveis dimensões a serem consideradas quando se pensa na superação do descompasso entre a singularidade do estudante e seu nível de ensino, houve a necessidade de verificarmos as práticas docentes no contexto escolar, tema abordado a seguir.

4.3 Apropriação de práticas docentes no contexto escolar visando aos objetivos do SSE

Vários projetos foram realizados na escola pelos professores entrevistados: Leitura e Biblioteca, Aulões para o Enem, Olimpíadas da Matemática em Ação, Projeto de Jardinagem, Projeto Quem sou Eu, Projeto Folclore Brasileiro, Projeto Vida Saudável, Projeto Bahia Singular e Plural, Projeto Cantinho Florido da Paz, Projeto de Educação Física (Teoria e Prática), Projeto Novembro Azul, Projeto da Consciência Negra, Projeto Gincana Interdisciplinar, Projeto de Vida, Projetos Estruturantes do Estado (AVE, FACE, TAL, DANCE, PROVE, PACTO PELA EDUCAÇÃO), Ciências na Escola e Atividades Educacionais Lúdicas (Anexo 7). Todos tiveram como foco os objetivos e ações da prática socioeducativa, tendo o estudante como ator central.

Como indicadores de resultado das práticas docentes na escola pesquisada, temos abaixo o quadro dos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio, por unidade:

Tabela 7

Estudantes inscritos no Enem

Cidade	Nome	Nº de inscritos	Nº de solicitações de certificados
Salvador	Case CIA	07	06
Salvador	Case Feminina	05	01
Salvador	Case Salvador	13	11
Camaçari	Case Irmã Dulce	08	07
Feira de Santana	Case Zilda Arns	25	17

Fonte: FUNDAC/GERSE, 2016.

Outros indicadores do resultado das práticas docentes que podemos destacar dos registros do diário de campo (2016) foram:

Um estudante faz curso *on-line*, por ter sido premiado com medalha nas Olimpíadas da Matemática 2015. Ganhou uma bolsa remunerada no Curso do Programa de Iniciação Científica, sendo acompanhado por dois professores, pois há muitas atividades e se faz necessário o uso da internet. Esse é um grande avanço, mas a escola se preocupa com o fato de que, no período de férias escolares, não tem quem faça o acompanhamento, o que pode levar o estudante a perder tal benefício.

Os estudantes foram preparados para as Olimpíadas da Matemática, tendo oito sido classificados com menção honrosa. Para o ENEM PPL 2016, houve 22 inscritos. Além disso, os estudantes estão participando de Projetos Estruturantes do Estado abrangendo vários níveis de conhecimento.

Tanto na medida de internação como na medida de internação provisória, os estudantes realizam trabalhos que podem ser vistos no anexo e apêndice desta dissertação. Ali, desenvolvem o gosto pela leitura, pela escola, pela vida, e desenvolvem as suas habilidades e competências. Na medida de internação provisória, as aulas acontecem no turno vespertino, seguindo o Projeto Uma Escola na Vida, e nas sextas-feiras os estudantes participam de atividades lúdicas em grupo, onde os professores realizam dinâmicas pedagógicas que são proveitosas e motivadoras tanto para a vida pessoal como para a vida educativa.

A diretora da instituição escolar, em sua entrevista informal, destacou que o apoio da equipe da FUNDAC (BA) tem fortalecido as práticas educativas como um todo, possibilitando o alinhamento das ações estabelecidas pelo SINASE (2012) e pelo ECA (1990). Uma dessas possibilidades foi a sugestão de trabalhar as aulas de educação física aliando teoria e prática:

a escola consegue hoje ter um olhar diferenciado e vê esses sujeitos como atores sociais porque o cuidado do colégio não está só estabelecendo normas, competências de conteúdos fechados, amarrados, engessados, então só em perceber que no PPP da nossa escola ele consegue abrir esse leque, dar possibilidade de um professor a pensar e refletir novas práticas, isso já me deixa um pouco, quer dizer, um pouco não, me deixa tranquila em saber que futuramente esse projeto, ele vai realmente, ele tá seguindo, ele tá sendo um projeto que tem um seguimento, ele consegue mudar, ele não está preso a uma situação estabelecida... lógico, tem as suas normativas, mas ele consegue abrir leques para favorecer a realidade de cada espaço (Ceixa).

A interdisciplinaridade é um ponto em que podemos ressaltar a parceria entre os professores. Por exemplo, os docentes da área de ciências, biologia e química firmaram um trabalho com o

instrutor de horta, produzindo ambientes construídos pelos estudantes, que vitalizam áreas da unidade. Nesta perspectiva, outros projetos também são executados: o instrutor de artes, de música, de capoeira e orientadores fizeram o trabalho de serigrafia no Projeto Novembro Azul com os estudantes. Além de ensinar a arte, eles produziram suas próprias camisas, incentivando os educandos a produzirem materiais, de acordo com o tema trabalhado, criando obras para apresentar na culminância dos projetos.

Segundo as entrevistadas Ceiça e Conceição,

somos atores sociais neste processo porque eu penso neles, na integração da relação com o outro, da aproximação, da igualdade, das intolerâncias, né?! Isso fazendo com que [...] eles sejam sujeito do próprio meio, da própria história; isso é importante.

Falando, ele vai poder ressignificar os problemas de costume que não temos aqui nas casas, né?! E o outro projeto é o projeto de readaptação deles ao meio, a partir das próprias situações vivenciadas dentro e fora da casa... e eles trazendo pra dentro da casa numa perspectiva de mudança para que eles mesmos tenham condições de mexer com essas mudanças, né?! Eles que vão transformar como uma situação, como exemplo o que ocorreu há pouco, que um aluno colocou-me: “Professor, eu jogava futebol.” “Ah, então se você sabe jogar futebol, por que não você ser o meu monitor com os alunos, outros meninos que não jogam futebol?” Então eles começam a se sentir capazes de, então, isso aí tá sendo também uma nova proposta pra que mais tarde eles tenham a possibilidade de busca para seus ideais. (Ceiça)

A gente faz um trabalho em conjunto e a gente trabalha com projetos. Então, na Medida é diferente, na Medida a gente tem que sentar, tem que fazer o projeto de aula. Esse mês, a gente tá trabalhando com a identidade: então aí a gente procura fazer trabalhos, fazer, eh, atividades, mesmo, que, eh, levem em consideração, o termo identidade. Tem meninos que, às vezes, nem querem vir pra sala, que recusam atividades sempre e tal. Mas aí, a gente começa a fazer atividades tão interessantes, que os outros levam... pra lá, pra dentro.

Que, a escola tem um papel de fundamental importância, pra eles. Porque, afinal de contas, se a gente tá aqui pra ajudar; que eles se sintam ajudados, que eles se sintam contemplados, né?!

Porque não é todo dia que você, lá fora não entra numa turma de dez alunos somente de quinta e sexta serie. Ah, ou seja, eles têm uma educação privilegiada, aqui. Com professores de qualidade com, eh, materiais de qualidade, né?! (Conceição)

Esta fala evidenciou que a participação efetiva dos professores, em uma interação que favorece o desenvolvimento social dos estudantes, os conduz a gerir seu projeto de vida baseando-se nas experiências vivenciadas na escola.

Alguns professores pontuaram situações adversas, tais como não permitir equipamentos tecnológicos, desconhecer o trabalho educacional e impedir a socialização de educadores e educandos, por meio de atitudes equivocadas de servidores quanto à entrada dos professores para as aulas, usando de forma desrespeitosa a autoridade de “fiscalizador” e variando a forma de um plantão para o outro. Apesar disso, os professores consideram que, com conversas e mediação de conflitos em equipe, conseguem superar as adversidades:

limitações, é... são de trazer alguns assuntos, né?!, dentro do que diz respeito ao que a gente pode utilizar lá fora. Então a gente tem que se limitar dentro dos conteúdos mais viáveis, por conta dessa socioeducação, dessa privação de liberdade (Alice).

Mas, infelizmente, pelas restrições dentro da própria unidade, são perdidas... e isso dificulta muito, então esses impactos — eu acho — que gera dificuldades tanto pros alunos quanto pro professor (Ceíça).

Questão da organização pedagógica, do centro pedagógico, a questão da segurança também dificulta muito nosso trabalho, a segurança do trabalho de todos aqui. Não só meu, então é... Não tem aula, porque a segurança achou que vai trocar o alojamento de um pro outro, então não tem, ó, será que vai passar o dia todo trocando alojamento? Então eu fico sem aula. Ai no outro dia não tem porque é visita, no outro dia não tem porque choveu, no outro dia não tem porque o vento mudou de direção. Com essas coisas, essa desorganização, essa mistura de um manda, outro manda, de uns mandos e desmandos, o professor é prejudicado porque o professor tá aqui o dia todo, até às 18 horas, de 8 às 18, cumprindo carga horária, esperando, olhando, esperando o adolescente que venha...(Glicério).

Diante dessa tensão das práticas docentes, os entrevistados consideraram que a relação do SSE e da promoção do desenvolvimento do estudante é

difícil, por conta de que o processo socioeducativo, ele vem já com uma rotina muito fechada, onde o sistema é estabelecido, ele não procura perceber que os indivíduos são únicos, que nós precisamos respeitar algumas individualidades de cada indivíduo que aqui, é... dentro, e o que é que acontece com essa falta de relação de comunicação, de interação — como a gente pode falar, é... existe um grande conflito, esse como é uma coisa muito

sistêmica, em que alguns adolescentes que chegam aqui, eles chegam com realidades totalmente diferentes, e o sistema quer agregar a todos na mesma forma de agir, aí há o grande conflito. E aí o resultado não é positivo (Ceixa).

Interpretamos que as singularidades de cada estudante devem ser pensadas para o caminho do desenvolvimento pessoal e social que fundamenta as etapas do crescimento do indivíduo, desde a sua identidade até a plenitude humana. Ozella e Aguiar (2008) apontam que os adolescentes têm marcas que a sociedade significam este curso de vida que perpetram nas subjetividades. Concordando, Salles (2005, p.34) salienta que a subjetividade “só pode ser compreendida como produto das relações e mediações sociais”, pois ela é construída na experiência cultural, histórica e social em que o adolescente está inserido e ainda na busca de identificação de papéis sociais.

Neste sentido, ao considerarmos a proposta do PPP da escola (Anexo 1) e as transcrições literais dos entrevistados, entendemos que o conhecimento de mundo do estudante é levado em conta para que se possam resgatar os valores morais e éticos, orientando sempre a discussão e os trabalhos para o fortalecimento das virtudes de cada um. Segundo as observações do diário de campo da pesquisadora,

na sala da biblioteca, a professora de português, com dois estudantes, trabalhava com a palavra CARÁTER na vertical, formando um acróstico com cada letra. Um adolescente escreveu C-onfiança; A-mizade; R-esponsabilidade; A-mor; T-ernura; E-ssencial; R-etido. O outro escreveu C-onfiança; A-mor; R-ígido; A-mizade; T-endência; E-terno; R-espeito.

O adolescente disse que ser rígido é ser sincero no que se fala. E que nem tudo que se quer se pode. E a amizade se consegue na proximidade — “porque será que fazemos escolhas erradas?”

A palavra “tendência” foi escolhida na intenção de ter que melhorar. “Eterno”: o caráter deve ser eterno. E o respeito, “tem gente que não tem”, e se deve respeitar a mãe, o pai e o próximo.

A professora, neste momento, disse que “cada um tem uma forma de se expressar e que cada um escolhe seu caminho. Nosso trabalho aqui é demonstrar que é possível mudar o caminho. Valorizar para o lado do bom, ter escorregado um dia não significa que o caráter será o mesmo. Repensar valores”.

Ao longo das observações, identificamos uma diversidade de atividades como essa que possivelmente buscavam desenvolver os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos, de acordo com as necessidades de cada estudante. As aulas são desenvolvidas através do trabalho com conteúdos

significativos e contextualizados, e o professor é o mediador do conhecimento, utilizando filmes, *notebook* e *datashow*.

Na observação realizada em 28/7/2016, na aula de artes, constatamos um estudante que havia fugido na primeira ida a campo da pesquisadora, mas a família o levou de volta à instituição para cumprir as medidas; e um outro, que estava em sua segunda aula. O professor me chamou e pediu para observarmos o estudante que tinha fugido. Ele já havia reincidido sete vezes, e todas as peças de artesanato dele já tinham sido vendidas, devido a seu cuidado e criatividade, mas agora ele não conseguia fazer o que confeccionava antes.



Figura 16 — Estudante recém-chegado, após fuga, em atividade pedagógica.
Fonte: diário de campo.

O professor ainda citou que já solicitou, na unidade SSE, que algum técnico fizesse visitas ao estudante e o orientasse, mas até aquele momento isso não havia acontecido. Assim, começamos a observar como se desenrolava a atividade. Perguntei ao adolescente como ele se sentia na atividade, e ele respondeu: “*me sinto sossegado*”. Indaguei se já tinha acontecido de ele pedir para vir para a atividade de artes e não o trazerem, e ele respondeu prontamente que “*sim, não trazem e não me explicam o motivo*”. A posição de suas mãos na peça de cerâmica nos diz tudo o que ele está sentindo, pois ele não consegue mais transpor sua criatividade, apenas enrola a massa sem modelo por diversas vezes.

Do nosso ponto de vista, o modelo repressivo da unidade SSE fica representado nas ações rotineiras dos estudantes, que por vezes dizem não querer participar das atividades para não terem que ir com o socioeducador que bate na sua cabeça e fala coisas desagradáveis. Mas, agregado aos demais projetos, a escola proporciona um espaço prazeroso de aprendizagem, um ambiente de

inclusão e de reinserção social dos estudantes, respeitando-os, valorizando-os e, acima de tudo, auxiliando-os no resgate de suas perspectivas e de sua cidadania. Algumas das peças de cerâmica são vendidas, e os estudantes se sentem valorizados por sua produção artística (Apêndice F).

Observamos que, na aplicação de medidas socioeducativas na escola em pesquisa, o papel do professor é de orientar o estudante na redescoberta de seus valores, direitos e deveres, trabalhando em forma de projetos significativos para sua vida, elevando sua autoestima e fazendo com que o adolescente reconheça seu erro. As práticas docentes demonstram que a educação pode reescrever a história desses estudantes, ratificando um dos ditames de Freire, de que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Por outro lado, as mudanças serão possibilitadas, também, com a convivência com a família ou sua integração nas atividades.

4.4 Contexto familiar do estudante e escola

Segundo o ECA, a convivência familiar e comunitária é de grande importância para o processo de desenvolvimento do adolescente. Assim, quando não é possível localizar internação próxima ao local da moradia, deve-se tentar que seja ao menos pela vizinhança dos familiares — o que não ocorre na Bahia, onde os adolescentes internados vêm de cidades a grandes distâncias da Casa, a ponto de dificultar sobremaneira as visitas semanais da família ao adolescente, ficando apenas a ligação telefônica como recurso.

O PPP da escola contempla em um de seus tópicos que deverá envolver a família do estudante nas atividades da unidade escolar, tendo em vista a gestão democrática e o desempenho do professor e do estudante. E esta ação não é compreendida pelos entrevistados:

desse adolescer, do crescer junto com uma família, crescer junto com outro, do crescer junto com a sociedade, existe um distanciamento muito forte entre família e escola.

Uma falta de aproximação do professor com os seus alunos. A família, quando o aluno estudante chega aqui dentro, até por condições normativas, em primeiro lugar, ela se distancia, porque existem regras, e muitos também praticamente não têm esse contato familiar. E aí eu pergunto, aí eu deixo pra reflexão uma pergunta: como reinserir esse sujeito se eu não tenho contato familiar pra saber o histórico desse sujeito? Pra daí começar a fazer um trabalho socioeducativo, esse seria o meu pensamento (Ceíça).

Eu acho que esse elo de aproximação tem que ser feito, porque os pais, a família, o que quer que seja, é... precisa também. Porque, segundo os pesquisadores dessa área de

socioeducação, a recuperação ou a ressocialização, ou a socialização do conceito que queira, é número reduzido porque esses alunos, muitas vezes, sai, ele volta pra comunidade deles, é... na comunidade deles eles voltam para ter o mesmo problema, a família deles é a mesma desestruturada (Hugo).

A família, ela tem um embasamento grande na vida do adolescente, na vida do jovem, na vida do adulto, né?! Principalmente as mães, que o que a gente vivencia aqui mais são as mães, né?! Que estão mais frequentes na unidade (Alice).

Os professores entrevistados sabem inferir a importância da relação familiar para o processo de retorno do estudante à sociedade, mas retratam que não há um trabalho efetivo. Dessen e Polonia (2007, p. 29) consideram

fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas.

Os únicos momentos em que a família tem acesso à escola do estudo de caso são os de confraternizações, tais como Dia das Mães, dos Pais ou da Família. As visitas dos familiares aos internos são realizadas no Templo Ecumênico uma vez na semana no período da tarde, e em condições que não garantem privacidade, como explicamos anteriormente. No entanto, segundo o SINASE (2012), as visitas deveriam acontecer em espaços que possibilitassem a aproximação dos adolescentes com seus familiares, permitindo que eles se relacionassem afetivamente. Padovani (2013, p. 128) cita que “os adolescentes desta e de outras pesquisas mencionaram os familiares como as pessoas mais importantes, mesmo quando estes vínculos foram fragilizados pelo envolvimento infracional”. Explica, ainda, que (2012, p. 129) “existe a necessidade dos adolescentes demonstrarem que mudaram suas atitudes nos eventos realizados na unidade, através de apresentações aos familiares”. Isso, no entanto, nem sempre é possível na escola estudada.

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) considera que o trabalho social com famílias protege os direitos de seus membros e os apoia em seus papéis protetivos e socializadores (2012). Na perspectiva do SGD (SDH, 2010), o direito à convivência familiar e comunitária está presente em normativos jurídicos, entre estes o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) — que atende as famílias violadas de direitos por afastamento do convívio familiar devido à aplicação de medida de segurança; e o

Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) — que oferece acompanhamento socioassistencial a famílias.

Padovani e Ristum (2013) criticam que “os projetos voltados ao atendimento dos adolescentes em conflito com a lei pecam por não prever o envolvimento das famílias e da comunidade, pois estão pautados em uma visão fracionada”. Desta forma, a ação socioeducativa repercute apenas no estudante, mas não é incorporado na preparação para receber esse adolescente. Lago et al. (2013) colaboram destacando que as famílias são uma referência importante na vida dos adolescentes, pois “representam molas propulsoras em busca de mudanças” (p. 185).

Neste estudo, verificamos que a participação da família é um desafio para o trabalho docente com o projeto de vida do estudante. Na proposta da Pedagogia da Presença, as interações têm influência proativa, construtiva e solidária favorável ao desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes em conflito com a lei. No entanto, a colaboração professor-família-estudante requer estruturar atividades apropriadas, particularmente em se tratando de famílias desconhecidas do SSE, em que pode “haver barreiras que gerem descontinuidade e conflitos entre estes dois microsistemas” (Dessen & Polonia, 2007, p. 28). Há de se planejar e construir um PPP que permita o alcance deste fim.

Envolver as famílias nas atividades inclusive ajuda a pensar determinadas situações de conflito; a realização de comemorações tradicionais (Dia das Mães e dos Pais, Natal, Páscoa); e as atividades de formação (drogadição, arranjos familiares, diversas formas de violência, cursos variados de trabalho). Os entrevistados destacaram que a família tem sido e é a influência mais poderosa no desenvolvimento da personalidade e na formação da consciência do adolescente, por ter vínculos afetivos. Para tanto, torna-se necessário que os profissionais estejam qualificados para que os projetos possam ser aplicados com eficácia.

4.5 Compreensão dos contextos sociais do SSE e indicação da formação continuada dos professores

O contexto social das unidades de internação remete a prisões, enclausuramentos. Logo quando adentramos este espaço, temos a impressão de que tudo é escuro e fechado. Fica parecendo que não há ali ambiente favorável ao desenvolvimento do sujeito. Contudo, esse ambiente existe:

o trabalho docente, na socioeducação, tem a finalidade de buscar desenvolver estratégias para que esses educandos desenvolvam, trabalhem dentro deles a noção de cidadania,

noção de solidariedade, noção de ser o sujeito na sociedade. A gente que é do socioeducativo precisa rever esses cursos, é muito importante. Quem sabe a gente dialogar com quem tá no mesmo barco que nós (claro que a gente tem a singularidade), buscando contribuir, com a mudança, com o desenvolvimento, com a transformação do outro (Hugo).

Trazer novas possibilidades, né?! Para que esse professor estimule, ele faça com que o aluno, ele, ele tenha vontade de aprender, de formas diferenciadas, porque eu até me aproximo de uma fala do Libâneo [propõe quatro pilares básicos para a escola atual: preparar os alunos para o processo produtivo e para a vida na sociedade atual; auxiliar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo; formação para a cidadania crítica e participativa; e a formação ética]; que ele diz que a gente tem que mudar a concepção, não dos alunos, e sim a concepção do ensinar, do ser professor. E esse ser professor, ele precisa de buscar, a partir das novas tecnologias, desenvolver, e nas formas de comunicação para assim trazer um novo estímulo para dentro da sala de aula, tá? E também uma outra situação, de sair da situação do ser professor e ser professor-aluno e aluno-professor. Porque logo, lógico, se eu ensino, eu aprendo, se eu aprendo, logo eu ensino (Ceixa).

Padovani (2013, p. 148) relatou que na “literatura a prática dos profissionais demonstra que a atuação realizada tem se modificado”, e aqui concordamos que sim: mudanças foram estratégicas e necessárias para a compreensão dos significados para o projeto de vida dos estudantes. O entrevistado Glicério nos fala que

A formação com empoderamento da legislação com ênfase no Sinase, seja professor, seja socioeducador, seja enfermeiro, a equipe multidisciplinar tem que trabalhar, tem que fazer grupos de discussão, tem que buscar conhecer a legislação. O empoderamento, dessa legislação, desses documentos específicos, do próprio o, ECA, norteia e acaba mudando é transformando, sua prática, sua prática, desde o ponto de vista pedagógico, como sua prática mesmo, enquanto cidadão.

Na fala dos entrevistados, observamos a necessidade de formação específica em socioeducação, com caráter educativo, para os socioeducadores. Os professores relataram que fizeram cursos de capacitação, reuniões pedagógicas pela FUNDAC, ENS e MEC, mas consideram que os socioeducadores ou ainda os profissionais da unidade SSE deveriam ter a mesma formação em cursos em humanização, mediação de conflitos e outros que caracterizem a afetividade e compreensão do outro. A unidade, entretanto, não oferece nenhuma capacitação inicial para os

socioeducadores atuarem diretamente com os adolescentes. As informações relativas ao trabalho são passadas nas entrevistas realizadas pelo coordenador administrativo, pelo coordenador de segurança e por assistentes sociais, e também durante o exercício profissional, no dia a dia da unidade, pelos próprios funcionários.

Quanto ao aspecto afetivo para trabalhar em unidade de internação, destacamos a seguinte fala:

preciso trabalhar isso em mim, pra trabalhar com eles. Mesmo eu estabelecendo uma relação de confiança, minha relação de confiança com eles é muito na estética. O vice-diretor da escola tem tatuagens, então, eu tenho tatuagem, eu tenho o cabelo reggae, então isso já cria uma, é... uma aproximação, assim, do ponto de vista até quase automático. Eu posso, através de determinadas situações, afastar ele, mas eu, basicamente, é... então, há uns que se afastam e tal, então eu sei que minha estética já, de alguma maneira, contribui. Mas, por exemplo, eu preciso compreender ainda mais essa noção de exclusão dentro do sistema prisional, no caso, de alguns familiares deles.

[...]Semana passada eu tive uma situação que, na sala, a gente tinha que trabalhar uma carta pro Dia das Mães. Eu tava com cinco alunos, só um a mãe é presente. Os outros quatro, é... dois parece que não têm mãe, a mãe é falecida. E tinha dois que não têm figura feminina nenhuma; eles têm um termo que aqui eles dizem que é “couro de rato”. Eu perguntei o que é couro de rato. Segundo eles, é tirar cadeia sem a presença de ninguém. Tipo, ele não tem visita de ninguém. Que ele tinha. Um deles falou: “ah, professor, eu tinha a visita da minha irmã. Só que eu falei com minha irmã pra ela não vir aqui, não. Ela tá grávida de seis meses. O marido dela fica enchendo o saco, porque ela grávida, ela tá vindo aqui; aí eu falei com ela pra ela não vim”. Aí eu falei: “e aí?” “Ah, eu não quero participar disso, e tal.”

Então, há essas especificidades, aqui, de trabalho, ah, a mãe é um objeto sagrado, é um ser sagrado. Nesse ambiente, ele não tem pai mais tem mãe, não necessariamente, existe educando que até a presença feminina dele, de mãe, ele não tem. Então eu preciso, eu acho que eu preciso ter essa questão, melhorar essa questão afetiva, é... me empoderar mais das discussões de socioeducação. Desenvolver novas metodologias. Eu já fui nihilista, hoje eu já não sou mais assim, eu já fui, tipo assim, de acreditar que vamos tocar o terror pra depois estabilizar a coisa (risos) e eu já vi que, num ambiente desses, tocar o terror é quase incitar a violência (risos), sabe?(Hugo).

Foi frequente os entrevistados afirmarem a necessidade de os profissionais terem perfil para o ambiente de trabalho socioeducativo, pois, segundo eles, a proximidade com o Outro, o contato e a interação devem acontecer pelo caráter educativo e não pelo caráter punitivo, como costumeiramente acontece com os profissionais da unidade SSE:

o processo educacional tem que perpassar também pela equipe profissional: o perfil, a ideia do perfil. Talvez, a saída, a gente precisa ter pessoas com perfis profissionais pra trabalhar num espaço como esse (Hugo).

Eu acho que a pessoa tem que ser, enfim, o perfil tem que ser uma pessoa mais calma, entendeu? Tem que passar essa tranquilidade pros alunos também. Acho que é isso, importante o perfil que... A pessoa quando é muito, muito agitada, aquela pessoa que qualquer coisa, já tá exaltando demais, assim... Eu acho que esse perfil não combina muito com socioeducativo (Lúcia).

Eu acho que tem que ter afetividade com o aluno. Que já são alunos tão carentes na vida que, quando chega aqui, têm que ser olhados de uma forma diferenciada. São adolescentes da mesma idade de uma escola regular, porém, têm histórico familiar, que a gente precisa ter um olhar mais diferenciado com a questão da afetividade pra eles (Márcia).

Colaborando com as colocações dos entrevistados a Proposta de Escolarização do SSE do estado da Bahia (Anexo 2) no item 8 – Perfil do educador em Unidades SSE demonstra a necessidade do profissional ser condizente com as ações da política pública para que o adolescente que cumpre medida socioeducativa possa estar garantido de seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem.

Outro enfoque que percebemos foi que nos cursos de graduação e/ou pós-graduação não é oferecido nos currículos a disciplina de Direitos Humanos, Pedagogia Socioeducativa, e atualmente práticas e metodologias na educação no âmbito das prisões, medidas de internação, enclausuramento, apenas se tem (quando se tem) em formação continuada. E deixamos aqui uma pergunta: o que desejar de um socioeducando que está enclausurado sem profissionais preparados para lhes oferecer condições para a construção de seu projeto de vida?

As relações entre professores e estudantes possuem características de envolvimento intersubjetivo, pela proximidade e pelo diálogo entre os pares. Os saberes-fazer são necessários para a dimensão educativa no contexto SSE que tem como foco trazer para a reflexão o ato infracional cometido para ser compreendido e, assim, modificar a trajetória de desenvolvimento do adolescente.

As práticas docentes envolvem atividades lúdicas e descontraídas em um ambiente escolar com poucos estudantes - por medida de segurança, apenas até 10 estudantes podem permanecer em sala de aula -, em uma dinâmica de diálogo e prazer em estudar. Além, do contato mais próximo que o professor estabelece em sua prática educativa com interação e mediação utilizando-se da Pedagogia da Presença (Costa, 1991).

4.6 Construindo saberes-fazer sociodocentes: desafios para a promoção do desenvolvimento na escola

Os resultados deste complexo semiótico seriam mais conclusivos se, nos estudos teóricos, tivéssemos achado pesquisas que demonstrassem que a formação continuada para professores já tivesse acontecido e que os saberes-fazer compreendessem a intenção de promover o desenvolvimento do estudante. Os professores demonstraram em suas falas que as especificidades do contexto socioeducativo deveriam garantir a formação continuada para os servidores, principalmente no que se refere à defesa intransigente dos direitos humanos. Nesse sentido, Branco e Lopes e Oliveira (2012, p.303) criticam “situações pouco convencionais e [...] rotulação desses adolescentes com base em suas infrações e dificuldades”.

Devemos ainda lembrar que, tanto nas entrevistas aqui realizadas como em outros estudos e pesquisas (Costa, 2006; Herculano & Gonçalves, 2011; Padovani, 2013), o perfil para atuar na socioeducação é mencionado como fundamental para construir saberes e promover o desenvolvimento nos adolescentes. Conforme Vigotski, o indivíduo vai acumulando experiências por meio de um processo interacional constante, sendo o papel do professor mediar a construção do conhecimento. A interação apenas poderá acontecer se houver trocas de experiências para a compreensão do mundo, e o estudante do SSE necessita do professor e/ou profissional socioeducativo com perfil adequado para mediar a construção dos conhecimentos.

Os desafios para fazer prevalecer a cultura de prevenção das situações-limite com diálogo é fundamental para a inserção dos projetos de vida voltados para o retorno ao convívio social dos estudantes, viabilizando ações extramuros. A formação continuada dos profissionais do SSE torna-se uma constante nas pesquisas e nos estudos (Costa, 2006; Padovani, 2013; Padovani & Ristum, 2012; Yokoy de Souza, 2012), demonstrando a importância deste fim para a promoção de ações efetivas nas unidades socioeducativas.

A prática docente no SSE é social, humanizadora e libertadora. É, ainda, um processo, segundo Sacristán e Pérez Gomez (2007, p. 379), de

ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a *compreensão* dos estudantes, a reconstrução de seu conhecimento; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria *compreensão* [grifos do autor].

Os profissionais apreendem com a prática do trabalho princípios e hipóteses no espaço que perpassam por teorias presentes no PPP e são orientados pelos articuladores da escola. Sforzi (2016, p. 53) cita que “as discussões acerca do papel da escolarização sobre o desenvolvimento desencadeadas pela abordagem vigotskiana ressaltaram o valor da educação escolar na constituição dos sujeitos”. Desta forma, todo trabalho desenvolvido na unidade socioeducativa é de educação, merecendo instituir uma normatização para seus profissionais, fundamentada nos princípios dos direitos humanos, considerando, de fato, o marco legal do atendimento socioeducativo.

Para Becker (2016), a formação de professores deveria seguir um caminho didático: “refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, então apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras” (p. 118). Isto vem ao encontro do aperfeiçoamento profissional, ou seja, dar condições para um empenho de práticas docentes eficazes para a promoção de desenvolvimento dos estudantes.

Em relação ao perfil do professor do SSE, vale dizer, que é construído e reconstruído ao longo de tempo, é um processo extenso e complexo que revela a história de vida da pessoa, seus valores, conhecimentos e demandas específicas. O perfil profissional não é estático, imutável, ao contrário, se relaciona à noção de desenvolvimento humano e, envolve a idéia de construção processual e temporal, abarcando ressignificações e transformações. O que foi possibilitado observarmos na escola de estudo de caso, que os professores entrevistados ressignificaram sua prática docente para sociodocente em que apontaram para perspectivas e conquistas para a efetivação da política pública.

A principal diferença desta dissertação em relação a pesquisas anteriores é que estabelecemos como parâmetro de estudo o papel do professor para a promoção do desenvolvimento do estudante, em que a formação da cidadania tem um enfoque socioeducativo. Entretanto, o que evidenciamos foi a falta de preparo da equipe multidisciplinar, que não tem embasamento teórico para enfrentar os desafios de uma prática social específica. Compartilhamos com Volpi (2011, p.31) que a “vida social cotidiana e a convivência constituem-se em importante

conteúdo pedagógico, que deve ser baseado na relação solidária e na co-gestão entre educadores e educandos”.

As possibilidades descritas nos resultados evidenciam, segundo Aranha (2006), que a teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, torna possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências (p. 216).

É possível que a ação socioeducativa respeite as fases de desenvolvimento integral do adolescente, levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações, e garantindo seu acompanhamento. O PIA é um instrumento pedagógico fundamental para assegurar equidade no processo socioeducativo (SINASE, 2012), que deve, portanto, ser conhecido por todos para respeitar as especificidades de cada estudante para seu desenvolvimento pessoal e social.

O ECA (1990) atribui à socioeducação o caráter educativo em toda a sua extensão, seja na escola, seja nas atividades profissionalizantes, seja na unidade em si. Nesta pesquisa, isso foi verificado no fato de que os estudantes vão à escola em fila, mas sem o olhar cabisbaixo, sem mãos para trás e uniformizados com a mesma farda que utilizarão ao sair para a continuidade de seus estudos. Na área da psicologia da adolescência, é sabido que a imagem visual, a definição pessoal de que moda seguir, que estilo imitar, como se vestir é algo muito importante para o adolescente. Por isso, controlar como ele corta o cabelo, o que veste, é também uma forma de sancioná-lo, controlar sua subjetividade, cujo caráter é social e histórico, retirando sua singularidade. Aparentemente, não encontramos esta ação punitiva no ambiente pesquisado, por exemplo, o corte de cabelo, por mais que fosse curto era escolhido o formato do corte (Diário de Campo, 2016).

Aguiar, Bock e Ozella (2001) afirmam que, nas sociedades ocidentais capitalistas, as marcas do desenvolvimento do corpo devem ser compreendidas de maneira associada à naturalização dos eventos que compõem o conceito de “adolescência”, inserido num contexto histórico-cultural, o que possibilita a sua despatologização. A noção de adolescência foi criada historicamente pelos homens, nas suas relações sociais, passando então a fazer parte da cultura, com sentidos bem delimitados. E, na escola, é bem pontuada esta questão, em que grupos são formados e divididos pelos estudantes. A forma de se vestir, a linguagem e a função social da escola também perpassam por este conhecimento.

Conforme Saviani (1980, p. 52), promover o sujeito na escola pode “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. Isso implica, afirma o autor, definir para a educação sistematizada objetivos claros e precisos: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação. Nesse sentido, Saviani (1980, p. 172) defende a qualidade e extensão da educação, onde as escolas deveriam assumir sua função de dotar os indivíduos dos instrumentos básicos de participação na sociedade.

A medida socioeducativa é uma ação da política pública para a construção de novos caminhos do estudante, que, durante a privação da liberdade, movimenta-se “entre sonhos, planos, mudanças de comportamento e também na opção pela continuidade na inserção na criminalidade, [...] que favorece aspectos punitivos”, segundo entrelaça Schmidt (2011, p. 75). O espaço de privação, no alojamento, constitui um ambiente de ociosidade, e quem o acompanha, o socioeducador, não tem conhecimento das estratégias de trabalho. Conforme Yokoy de Souza (2012, p. 73), “tudo o que pertence ao *outro*-adolescente tende a ser qualificado como ruim e entra em forte tensão com o que pertence a si mesmo e ao educador social”.

De acordo com todo o exposto, entendemos que as conexões, as possibilidades e os desafios para as práticas pedagógicas do professor no sistema socioeducativo potencializam o desenvolvimento do estudante na perspectiva da transformação dos indivíduos para o projeto de vida. Os professores participam do dia a dia dos socioeducandos; desta forma, a formação continuada e a valorização deste profissional são esforços para atender as demandas exigidas pela ação socioeducativa, originando caminhos para serem trilhados com os estudantes.

Concluimos esta discussão com uma fala de um professor do SSE para a sociodocência:

acredito em atividades [socioeducativas] para que não se tornem [medidas socioeducativas] atividades de contraturno escolar com objetivo de transformação. Temos sim que oportunizar, fazer com que eles tenham acesso a oficinas e cursos, e que isso tudo aconteça de forma criativa, atrativa, colorida, e não preto e branco, como acontece nas escolas de nossa cidade, que crianças e adolescentes se sintam partes ativas e pensantes dentro das atividades (propostas), e não atividades (impostas), e que durante tais atividades sejam introduzidas palestras, seminários, onde se tratem temas da atualidade com dinâmicas paralelas ao atendimento, possibilitando um trabalho intersetorial desenvolvido em rede e muito mais efetivo (Hugo).

Ao fundamentarmos a prática sociodocente e aprimorar práticas no SSE, tendo como foco o estudante haverá a implementação e efetivação de uma nova realidade para a construção do projeto de vida alinhado conceitual, estratégica e operacionalmente aos princípios do ECA (1990) e do SINASE (2012). Não há especificidades nos conteúdos a ensinar, mas sim singularidades do indivíduo que são comuns a todo ser humano para promover o reconhecimento da educação de qualidade como fator protetivo. Essas foram as questões que Gonçalves e Petroni (2012) nos fizeram refletir para a intencionalidade das práticas em socioeducação.

A sugestão que fica para a política pública da socioeducação é adotar estratégias para favorecer a compreensão de que os profissionais da área devem ter perfil, ter amor, ter resiliência para estar com o *outro*, a fim de que projetos de vida sejam reconstruídos.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada desafio enfrentado, cada situação-problema que se lhe apresenta, é um convite a sua auto-superação e a superação de seus limites e o alargamento de suas possibilidades e realizações. Esta não é outra, senão a história do próprio desenvolvimento humano. E é também um anúncio de esperança de se fazer uma educação diferente, que possa estar contribuindo e contribua à transformação/constituição do sujeito, transformando/constituindo simultaneamente seu contexto histórico-cultural e vice-versa.
(Reis, 2011, pp.235).

Finalizada esta pesquisa, indagamos: quem não se lembra do professor que, com diálogo, empatia, resiliência, o fez trilhar caminhos do conhecimento e do desenvolvimento? Pois é, fiz o caminho de volta e percebi o quanto foi possível meu desenvolvimento como cidadã e como indivíduo na sociedade.

Os resultados desta pesquisa poderão trazer estratégias de práticas sociodocentes para a socioeducação a partir da experiência compreendida na Comunidade de Atendimento Zilda Arns em que não existe uma rotina fechada para atividades educativas, e sim uma educação transformadora e humanizadora. A educação é mobilizadora de recursos humanizantes, em que o cuidado de si se faz presente em toda a ação socioeducativa. Da prática docente no sistema socioeducativo trazida nos resultados e nas análises, é fundamental que o fortalecimento de vínculos entre professor e estudante direcione a construção do real e do possível para o projeto de vida do adolescente autor de ato infracional.

A mediação, na concepção histórico-cultural, leva a ações baseadas nas relações sociais que promovem mudanças potencializadoras do desenvolvimento e da aprendizagem nos estudantes do SSE fundamenta políticas públicas para que as escolas possam oferecer materiais didáticos capazes de expandir o potencial criativo. As significativas contribuições da abordagem histórico-cultural nos fizeram compreender a dinâmica da interação e acreditar que o estudante do SSE se constitui como um sujeito histórico, social, de forma singular, mediante a apropriação do *outro* e de si.

O professor está intimamente envolvido na relação mediada pela aprendizagem que acontece por meio da ação do indivíduo com o ambiente e com outros sujeitos – socioeducadores, técnicos, outros estudantes, educadores. O ser humano é o protagonista da sua própria aprendizagem no

presente estudo que seguiu os pressupostos da abordagem de Vigotski em que o estudante e a dimensão social são considerados na elaboração da consciência e do desenvolvimento humano.

Ademais, a discussão dos dados nos permitiu compreender que o perfil do profissional do sistema socioeducativo se faz primordial para o fortalecimento da garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: a) postura ética; b) domínio do conhecimento e articulação interdisciplinar; c) compreensão crítica da escola, da aprendizagem e do desenvolvimento humano; d) compromisso com o desenvolvimento humano complexo e de novos projetos de vida; e) prática pedagógica reflexiva e investigativa; f) atuação orientada para a cidadania; e g) compromisso com a qualificação permanente e a identidade profissional docente. E ainda, pôde-se compreender que a aprendizagem escolar é capaz de promover novas e complexas formas de desenvolvimento psicológico. Isso é possível porque, ao ensinar, o professor traz novos significados ao objeto de conhecimento.

Comungamos com a visão de que a formação continuada é necessária para ter um novo olhar em relação à socioeducação — um olhar mais humanizado, mais afetuoso, de educação, e com presença efetiva na vida dos socioeducandos. Assim pontua a obra *Por uma pedagogia da presença*, de Antônio Carlos Gomes da Costa (1990), que trata exatamente disso, de olharmos a socioeducação por outro prisma.

Antes da contratação de um profissional para atuar na socioeducação, seria “primordial verificar a sensibilidade e afinidade” (Fundac, 2015) dos candidatos para esta complexa missão de socializar e educar. Apesar disso, a nosso ver, este problema seria amenizado se houvesse um sistema mais rigoroso de cobrança e avaliação do servidor público, com avaliações mensais e exigência de uma formação dentro da área, contando como obrigatoriedade para que o servidor fosse aprovado no estágio probatório. Acreditamos que a formação continuada é o melhor caminho para sensibilizar e capacitar os servidores para o trabalho socioeducativo.

Esses resultados evidenciam que a articulação teórica e a bagagem sociocultural dos professores que trabalham na escola do sistema socioeducativo se fazem necessárias entre os elementos do processo educativo, organizando atividades, procedimentos e metodologias que contribuem para a efetividade da prática docente e a promoção do desenvolvimento dos estudantes. Deve-se efetivar um processo educativo de aprendizagem em que, na visão de Freire (1982), a educação qualifica para a tomada de decisões, para a responsabilidade social e política, com ações políticas que (re)afirmem a cidadania dos jovens na realidade atual do país. Dessa maneira, o professor que trabalha com adolescentes em medida socioeducativa é o profissional que conhece

profundamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, atuando com o forte compromisso social e ético de formar sujeitos críticos que recusem o lugar social onde foram colocados sem, contudo, romperem com as regras sociais e éticas vigentes.

Os dados permitem compreender que houve, por parte da equipe da direção, processos formativos, coordenação e mediação da aprendizagem para garantir a inter-relação personalizada e contínua dos professores-mediadores na escola estudada. Isso porque os professores que atuam na escola foram convidados a exercer suas funções docentes com caráter humanizador e dialógico, para formar o estudante como pessoa, cidadão e futuro profissional.

Nesse sentido, é possível afirmar que a promoção do desenvolvimento humano com a aprendizagem ao longo das interações foi propícia, devido ao fortalecimento da qualidade da prática docente dos professores-mediadores. Entretanto, estudos sobre o papel da psicologia do desenvolvimento na docência no sistema socioeducativo ainda são incipientes; por isso, recomenda-se a condução de estudos sistemáticos sobre esse tópico. A educação pode mudar a condição de exclusão do indivíduo, dando-lhe poder para lutar pelas mudanças dentro da comunidade e do contexto histórico em que vive.

A transformação social dos estudantes do SSE tem na práxis pedagógica sua contribuição para a caminhada com protagonismo, a formação para a cidadania, a consciência de si e do outro para a construção de uma sociedade justa e igualitária, respeitando as diferenças porque “somos singulares, únicos e não contrapostos aos outros, mas complementares na mesma aventura de seguir juntos pela vida” (Pilleux, 2000, p. 16).

O professor atua como peça fundamental no atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa mediante a presença educativa diuturna com o estudante. O avanço na política pública destinado ao atendimento de adolescente em conflito com a lei é notório, mas se faz necessário que os profissionais, entre eles o professor, se envolvam nas políticas sociais setoriais que prestam atendimento a esse público, estejam engajados na luta pela garantia dos direitos e tracem estratégias de invenção que contribuam na construção de novos valores e levem à reinserção social.

A escola pesquisada quebra paradigmas e proporciona vínculos mediados com o estudante, ampliando seus horizontes, suas conquistas de vida, seus conhecimentos e seu local de interação, onde se criam laços e constroem relações. Neste contexto, ali se constitui um espaço de cores e bem-estar, de protagonismo dos adolescentes e subjetividade para o funcionamento, com recursos didáticos e um PPP que contempla a realidade socioeducativa. Trata-se de uma escola diferenciada

que, por meio da Pedagogia da Presença, cria uma ponte entre a educação e o cumprimento da medida para o retorno ao convívio social e a construção do projeto de vida. A escola deste estudo de caso compreende a educação como uma das formas de combate ao retorno a vida de marginalidade dos jovens que é confrontada com as ações das práticas sociodocentes, conforme referencia a escolha ao nome da instituição escolar Zilda Arns.

Os complexos semióticos dos tópicos organizados foram importantes para a reflexão da prática docente e das mediações entre professor e estudante, que afetam não somente o processo de pensamento, mas também a percepção e o modo como se tornar autônomo. Acreditamos que a melhor maneira para superarmos essa barreira é com a relação dialógica, ética e compromissada, que devemos ter não apenas com a escola, mas com todo o SGD: o diálogo contínuo e assertivo, no qual as partes têm o direito e o dever de ouvir e de falar, respeitando os atores, sobretudo, os adolescentes.

No processo educativo, a escuta pode contribuir no sentido da construção da cidadania, com outras possibilidades que poderão ser incorporadas ou não pelos adolescentes. Objetiva-se, assim, exercer o papel educativo-reflexivo, colocando o saber técnico à disposição dos adolescentes e suas famílias. A intervenção profissional, articulando a criatividade, a tolerância e a flexibilidade por meio do diálogo, possibilitará a construção de uma forma de aprendizagem pautada no conhecimento e reconhecimento da dimensão educativa da medida.

Esse mecanismo se dá por meio da interpretação da medida, de forma individual e/ou com a família, sendo que essa fase é a oportunidade pessoal para a construção de novos caminhos. É o que hoje se denomina de momento de “acolhida”, que possibilita ao profissional estabelecer um relacionamento com o adolescente, categoria indispensável para a evolução do cumprimento da medida.

O relacionamento surge como um instrumento fundamental, pois facilita a intervenção profissional no plano afetivo, contribuindo para o cumprimento da medida. No processo de atendimento, nos encontros sucessivos, sejam individuais ou grupais, é possível contribuir com o adolescente para que ele tenha melhor conhecimento de si mesmo, de sua história e de sua família e, com esse revisitar o seu passado, projetar seu futuro, construir seu projeto de vida, rompendo com o ato infracional. O adolescente entender á que isso não está dissociado do contexto social, econômico, político em que vive.

É preciso compreender que a prática profissional não se engesse nem se limite ao cotidiano historicamente constituído, fazendo com que fiquemos apontando falhas nos outros setores e no

sistema como um todo. Nosso intuito é ser mais propositivos do que reativos, intensificando a articulação com as demais políticas públicas, buscando assegurar a intersectorialidade na execução da medida socioeducativa de internação, bem como estreitar a articulação com os outros órgãos do SGD que possam ser acionados para atender as necessidades e demandas dos adolescentes e de suas famílias.

Como bem diz Antonio Carlos Gomes (1999) em sua obra *A Pedagogia da Presença*, à parte de um esforço coletivo na direção de um conceito e de uma prática menos irreal e mais humana na educação de adolescentes, nós enquanto educadores temos o dever de contribuir para que as transformações ocorram na vida dos adolescentes que atendemos no nosso cotidiano. Precisamos acreditar na nossa juventude, pois esta vem sendo desfacelada por este sistema excludente.

Em resumo, os desafios encontrados nesta pesquisa apresentaram-se na falta de interação entre o trabalho educativo realizado na unidade e na escola, pelo trabalho diferenciado entre os profissionais. Quanto às conquistas, verificamos a utilização de materiais pedagógicos que estimulam a liberdade de expressão dos estudantes, além de professores que trabalham com resiliência e asseguram cada hora de trabalho com dignidade no processo educativo. As perspectivas são de que o diálogo possa promover a autonomia, a responsabilidade, a autoestima e a criatividade do estudante, na relação com o acervo cultural e de conhecimento social acumulados. Por fim, salientamos a necessidade de a formação continuada ser uma constante ação que integre as unidades socioeducativas compreendendo o indivíduo com suas singularidades e peculiaridades.

Finalizamos este estudo com a proposição de novos caminhos que devem ser compreendidos na pesquisa das práticas sociodocentes em parceria com as famílias dos estudantes que cumprem medida socioeducativa. Esse é um desafio possível, para que tanto os professores quanto os estudantes sigam rumo a seus objetivos, baseando-se nos pressupostos teóricos de Vigotski - convite à reflexão e à geração de novas idéias para as relações sociais na prática socioeducativa.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., Bock, A. M. B., & Ozella, S. (2001). A orientação profissional com adolescentes: Um exemplo da prática na abordagem sócio-histórica. In: *Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Alberti, V. (2013). *Manual de História oral*. (3a ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Albuquerque, L. C. R. de. (2015). A gestão escolar na promoção do direito à educação de adolescentes privados de liberdade (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychological Association. (2012). Manual de publicação da American Psychological Association (6a ed., D. Bueno, trad.). Porto Alegre, RS: Penso. (Tradução da 6a ed.: *Publication manual of the American Psychological Association*, 2010)
- Apple, M. W. (2001). *Educação e poder*. Col. Currículo, políticas e práticas. Portugal: Porto.
- Aranha, M. L. de A. (2006). *Filosofia da Educação*. (3a ed.) São Paulo: Moderna.
- Araújo, C. M.de. (2008). *Significações sobre adolescência e desenvolvimento humano em projeto social educativo*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, C. M.de. (2016). *Desenvolvimento do sistema de self de jovens católicos vocacionados à vida religiosa consagrada*. (Tese de Doutorado não publicada). -Instituto de psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Arendt, H. (2007). *As origens do Totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras.
- Arroyo, M. G. (1999). Ciclos de Desenvolvimento Humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, XX, (68), pp. 143-162.
- Bakhtin, M. (1997). *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas*. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, p.399-414.
- Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1059-1083.
- Bauer, M. W. G. G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. (P.Guareschi, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Becker, F. (2016). *Educação e produção de conhecimento*. São Paulo: Penso.
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: Estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(1), pp. 63-76.
- Boruchovith, E. & Bzuneck, J. A. (Eds.). (2005). *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bragança, I. F. de S., & Araújo, Mairce da S. (2014). *Experiências na formação de professores: Memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj.
- Branco, A. M. C. U. de A. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (Eds.). (2012). *Diversidades e cultura da paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação.
- Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Lei Federal 8.069/1990.
- Brasil. (2013). Evolução do número de estudantes matriculados em turmas em unidades de internação. Pesquisa do Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB*. Brasília.
- Brasil (2016). Parecer CNE/CEB 8/2015. *Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*.
- Brasil. (2006). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA.
- Brasil. (2014). Lei n. 12594/12 GT Interministerial - Portaria 990/2012. SECADI. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. (2014). Brasília: MEC.
- Brasil. (2012). *Orientações técnicas sobre o PAIF*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).
- Brasil (2013). Levantamento Anual da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE - Brasília-DF: Conanda.
- Brasil. (2016). Curso de Especialização em “Educação em e para os Direitos Humanos”. Brasília: Universidade de Brasília.
- Brasil. (2011). *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: Unicef.
- Brito, L. M. (2000). *Jovens em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: Eduerj.

- Candau, V. (Ed.) (2003). *Educar em direitos humanos: Construir democracia*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Carrera, G. O. (2005). *Por detrás das muralhas: Práticas educativas na medida de internação*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Cella, S. M. & Camargo, D. M. P. de. (2009). Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: Feições da exclusão/inclusão. *Educação e Sociedade*, 30, (106), 281-299.
- Chauí, M. de S. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, pp.5-15.
- Chechia, V. A. (2002). *Pais de alunos com sucesso e insucesso escolar: Percepções da escola, do desempenho escolar e do envolvimento com o cotidiano escolar*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cloudier, R. & Drapeau, S. (2012). *Psicologia da adolescência*. (S. Matousek, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (2013). *Relatório da Infância* Ministério Público.
- Cole, M., & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, A. C. G. da. (1991). *Por uma Pedagogia da Presença*. Brasília: CBIA.
- Costa, A. C. G. da. (2001). *Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi.
- Costa, A. C. G. da. (2004a). *Por uma Política Nacional de execução das Medidas Socioeducativas: Conceitos e Princípios Norteadores* – Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.
- Costa, A. C. G. da. (2004b). *As Bases Éticas da Ação Sócio-educativa: Manuscrito impresso*. Belo Horizonte: Abril.
- Costa, A. C. G. da (2006). *Socioeducação: Estrutura e funcionamento da Comunidade Educativa*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.
- Coutinho, C. N. (2000). *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez.
- Cowie, N. (2009). Observation. In: J. & R. A. Croker (Eds.). *Qualitative research in Applied Linguistics: A practical introduction*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto*. (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Crocker, R. A. (2009). An Introduction to Qualitative Research. In: J. Heigham & R. A. Crocker (Eds.). *Qualitative research in Applied Linguistics: A practical introduction*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Cruz, A. V. H. (2010). *O adolescente em conflito com a lei e a escola: Criminalização e inclusão perversa*. (Dissertação de mestrado não publicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Cruz, M. V. S. (2008). *Professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei: Sentidos e significados construídos sobre seus alunos e sobre sua prática*. (Dissertação de mestrado não publicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Damke, A. S. & Gonçalves, A. P. (2008). *Família – escola: Uma relação de expectativas e conflitos*. Recuperado de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-271-08.pdf>.
- D'Agostini, S. M. C. (2011). *Adolescente em conflito com a lei... & a Realidade*. Curitiba: Juruá.
- Delors, J. (Ed.). (2012). *Educação: Um tesouro a descobrir*. (J. C. Eufrazio, Trad.). (7a ed.). São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. da C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Dessen, M. A., & Senna S. R. C. M. (2012). Contribuições das Teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), pp. 101-108.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. (3a ed.). São Paulo: Nacional.
- Ferraço, C. E., Perez, C. L. V., & Oliveira, I. B. de. (Eds.). (2008). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: Novas reflexões em pesquisa nos/dos/co, os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP.
- Ferreira, N. S. (Ed.). (2010). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: Da formação à ação*. (8a ed.). São Paulo: Cortez.
- Fogel, A. (2000). O contexto sociocultural e histórico dos estudos do desenvolvimento. *Psicol. Reflex. Crit.* [online], 13(2), 311-318.
- Francischini, R., & Campo, H. R. (2005). Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, 36(3), 267-273.

- Frassetto, F. A., Guar, I. M. F. R., Botarelli, A., & Barone, R. E. M. (2012). Gnese e desdobramentos da Lei n. 12.594/2012: Reflexos na ao socioeducativa. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 6, 9-72.
- Freire, P. (1983). *Educao e Mudança*. (10a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários  prática educativa*. (20^aed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. (45a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, C. M. (1999). *Formao de professores: Para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto.
- Ghiraldelli Junior, P. (1994). *História da Educao*. (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos*. (D. M. Leite, Trad.). (7a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Gómez, A. I. P. & Sacristán, J. G. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. (4a ed.). São Paulo: Artmed.
- Gonçalves, A. V. & Petroni, M. R. (Eds.). (2012). *Formao inicial e continuada de professores: O múltiplo e o complexo das práticas educativas*. Dourados/MS: UFGD.
- Gonzalez-Rey, F. (2002). *Pesquisa Qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thompson.
- Gonzalez-Rey, F. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigao psicológica. In: F. L. Gonzalez-Rey (Ed.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thompson Learning.
- Goulart, I. B. (2014). *Psicologia da educao: Fundamentos teóricos e aplicaes  prática pedagógica*. (20a ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Gumbrecht, H. U. & Hamdan, J. C. (2015). Desafiando a História: Por uma Pedagogia da Presença. *Cadernos de História da Educao*, 14(3), pp. 825-839.
- Heigham, J., & Sakui, K. (2009). Ethnography. In: J. Heigham & R. A. Croker (Eds.). *Qualitative research in Applied Linguistics: A practical introduction*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Iannaccone, A. (2013). Crossing Boundaries: Towards a new view on cultural Psychology of education. Editorial Introduccion. In: P. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.). *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, INC: IAP – Information Age Publishing, INC

- Instituto de Ação Social do Paraná – IASP. (2007). *Gestão de centros de socioeducação*. Curitiba, Cadernos do IASP.
- Ireland, T. (2010). Anotações sobre a Educação em Prisões: Direito, contradições e desafios. In: C. M. CR AIDY (Ed.). *Educação em Prisões: Direito e desafio*. Porto Alegre: UFRGS, pp. 23-36.
- Kesselring, T. (1993). *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes.
- Konzen, A. A. (2006). Reflexões sobre a medida e sua execução ou sobre o nascimento de um modelo de convivência do jurídico e do pedagógico na socioeducação. In: Ilanude, ABMP; SEDH; UNFPA (Eds.). *Justiça adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização*. São Paulo: Ilanud.
- Konzen, A. A. (2013). *Parâmetros de Segurança da Socioeducação*. Brasília: Secretaria de Estado de Direitos Humanos – Presidência da República.
- Koshino, I. L. A. (2011). *Vigotski: Desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR
- Lago, M. P., Mozzer, G. N. de S., & Santibanez, D. A. de C. de S. (Eds.). (2013). *Adolescência: Temores e saberes de uma sociedade de conflito*. Goiânia: Cànone.
- Lyra, M. C. D. P., & Moura, M. L. S. de. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: Adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicol. Reflex. Crit.*(online), 13(2), 217-222. ISSN 1678-7153.
- Lyra, M. C. D. P., Garvey, A. P., Silva, M., & Chaves, E. C. (Eds.). (2014). *Microgênese: Estudo do processo de mudança*. Recife: UFPE.
- Lopes, J. S. (2006). A escola na FEBEM-SP: Em busca do significado. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lopes de Oliveira, M.C.S. (2006). Identidade narrativa e desenvolvimento na adolescência: Uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), pp. 427-436.
- Lopes de Oliveira, M.C.S., Chagas-Ferreira, J. F., Mieto, G. S. de M., & Beralto, R. (Eds.) (2016). *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação*. Campinas, SP: Alínea.
- Luedemann, C. da S. (2002). *Anton Makarenko: Vida e obra – a Pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular.
- Luria, A. R. (1988). Vygotsky. In: L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Eds.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

- Marcondes, K. H. B. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e envolvimento: Possibilidades e interconexões entre família - escola. *Paidéia*, 22(51), 91-99.
- Marcuschi, L. A. (1999). *Análise da conversação*. (5a ed.). São Paulo: Ática.
- Martins, L. R. R. (2015). *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental*. (Tese de doutorado não publicada). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Mattos, E. de. (2013). *Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: Um estudo longitudinal com jovens baianos*. (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2004). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Negrão, A. M. M. (2000). O método pedagógico dos jesuítas: O "Ratio Studiorum". *Rev. Bras. Educ.* [online], 14, pp. 154-157.
- Nogueira, M. A., Romanelli, G., & Zago, N. (Eds.). (2000). *Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nóvoa, A. (Ed.). (1995). *Os professores e a sua formação*. (2a ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Oliveira, M. B. F. de. (2006). Revisitando a formação de professores de língua materna: Teoria, prática e construção de identidades. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, 6 (1), pp. 101-117.
- Onofre, E. M. C. (2007). *A educação escolar entre as grades*. São Paulo: EduFSCar.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: Uma perspectiva crítica. In: M. L. J. Contini, S. H. Koller & M. N. S. Barros. (Eds.). *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, pp. 16-24.
- Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. de. (2008). Desmistificando a noção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133) 97-125.
- Padovani, A. S. (2013). *Vozes aprisionadas: Sentidos e significados da internação para adolescentes autores de ato infracional*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Padovani, A. S., & Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educ. Pesqui.* 39 (4). São Paulo, pp. 969-984.

- Paraná. (2007). Gestão de centros de socioeducação. Cadernos do Instituto de Ação social do Paraná – IASP. Curitiba: IASP.
- Penna, M. G. de O.; Carvalho, A. F. de; Novaes, L. C. (2016). A formação do Pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. *Caderno Cedes*. V. 36, n. 98, p. 109-122. Campinas, São Paulo.
- Pereira, D. dos S. (2015). *A relação entre a educação escolar e o adolescente em conflito com a lei na percepção dos professores em uma Unidade de internação Provisória de São Sebastião (UIPSS)*. Monografia de Especialização. Brasília, Universidade de Brasília.
- Piletti, N., Rossato, S. M., & Rossato, G. (2014). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Contexto.
- Pilleux, M. (2000). *Somos singulares*. São Paulo: Paulus.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pires, A. (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H.Groulx, A. Paperrière, R. Mayer & A. Pires (Eds.). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Rede Latino-americana de Educação em Contexto de Encarceramento (2014). Propuesta preliminar de criterios básicos para su constitución y puesta en funcionamiento. RedLECE, 2014.
- Reis, M. L. (2001). Processos de inovação e políticas de ciência e tecnologia: Um olhar sobre a função social da escola brasileira na contemporaneidade. *Sociologias* [online], 6, pp. 52-69. ISSN 1517-4522.
- Reis, R. H. dos. (2011). *A constituição do ser humano: Amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Brasília: Autores Associados.
- Reis, R. H. dos. (2000). *A constituição do sujeito político, epistemológico, amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.
- Ribeiro, M. (2006). Exclusão e educação social: Conceitos em superfície e fundo. *Educ. Soc.*, 27(94), 155-178. Recuperado de: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- Rocha, W.S. da, Silva, I. R. da, & Costa, C. R. da. (2010). A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei. *Pesquisas e práticas psicossociais*, 5(2), pp. 206-215.
- Rossato, L. A., Lépre, E. P., & Cunha, R. S. (2012). Estatuto da Criança e do Adolescente. (3a ed.). São Paulo: *Revista dos Tribunais*.

- Sacristán, J. G., & Pérez Gomez, A. I. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. (4a ed.). E. F. da F. Rosa, Trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de psicologia*, 22(1), pp. 33-41.
- Santos, M. A. da C. (2006). A escola no sistema sócio-educativo do Rio de Janeiro. In *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2006, São Paulo (SP) [online]. 2006 [cited 06 May 2016].
- Saviani, D. (1980). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Saviani, D. (1983). *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. (11a ed.). São Paulo: Autores Associados.
- Schmidt, F. (2011). *Adolescentes privados de liberdade: A dialética dos direitos conquistados e violados*. Curitiba: Juruá.
- Scolaro, M. E. N. L. (2007). *Escola, para que te quero? Marcas da escola em adolescentes privados de liberdade por prática de ato infracional*. (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós-graduação em Educação e a Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Bahia.
- Senge, P. (1999). *A dança das mudanças*. Rio de Janeiro: Campus.
- Sforni, M. S. de F. (2016). Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento: contribuições da teoria da atividade. In: Lopes de Oliveira, M.C.S.; Chagas-Ferreira, J. F.; Mieto, G. S. de M.; Beralto, R. (orgs.). *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação*. Campinas, SP: Alínea.
- Silva, D. N. da. (2014). *Significações de pais e professores sobre a relação família-escola: As armadilhas de um (des)encontro*. (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Silva, G. T. da. (2009). *Protagonismo na Adolescência: A Escola como Espaço e lugar de desenvolvimento humano*. (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.
- Silva, I. R. da; Silva, F., P. P. da. (2015). *Adolescentes em semiliberdade: avaliação de ação extensionista de promoção de fatores protetivos*. São Paulo: FAPEAM.

- Soares, C. B., Ávila, L. K. & Salvetti, M. G. (2000). Necessidades de saúde de adolescentes do D.A. Raposo Tavares, SP, referidas à família, escola e bairro. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 10(2), pp. 19-34.
- Soares, R. D. (2016). *O conceito de passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico” na pesquisa educacional brasileira*. Recuperado de: 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/rosemarydoresoares.rtf.
- Szymanski, H. (2001). *A relação família/escola: Desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.
- Tancredi, R. M. S. P. (1998). Globalização, qualidade de ensino e formação docente. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 1998, vol.5, n.2, pp.71-79.
- Tavares, M. T. G., & Alvarenga, M. S. (2014). Pensando a formação de professores das infâncias e de jovens e adultos a contrapelo: Desafios contemporâneos da educação em periferias urbanas. *Olh@res– UNIFESP*, 2, 1-508.
- Urquiza, A. H. A., & Gutierrez, J.P. (2013). *Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela educação em Direitos Humanos*. Campo Grande: UFMS.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Books.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: De Graaf, Willibrord & R. Maier, (Eds.). *Sociogenesis reexamined*. New York: Springer, pp. 47-70.
- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje.
- Varela, J., & Alvarez-Uria, F. (1992). *A máquina escolar*. Teoria e Educação, 6, pp. 68-96.
- Vasconcellos, C. dos S. (2008). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. (13a ed.). São Paulo: Libertad.
- Vigostki, L. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigostki, L. (2003). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Volpi, M. (2011). *O adolescente e o ato infracional*. (9a ed.). São Paulo: Cortez.
- Yamamoto, K. R. (2009). *Riso e temor: Trajetórias teatrais no Internato Pirituba – Fundação CASA*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Yokoy de Souza, T., Branco, Â. M. C. U. de A., & Oliveira, M. C. S. Lopes de. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal, Rev. Psicol.* [online], 20(2), pp. 357-376. ISSN 1984-0292.

- Yokoy de Souza, T. (2012). *Processos de Desenvolvimento de Educadores Sociais do Sistema de Medidas Socioeducativas: Indicadores de Formação*. (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília.
- Zamora, M. H. (2005). A lógica, os embates e o segredo: Uma experiência de curso de capacitação com educadores. In: M. H. Zamora, (Ed.). *Para além das grades: Elementos para a transformação do sistema sócio-educativo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- Zanella, M. N. (2012). *Educação Social e Escolar: Pressupostos de uma educação crítica e não-crítica*. III Simpósio Nacional de Educação. Violência e Educação. XXII Semana de Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE. 09 a 11/10.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions: Development through symbolic resources*. Charlotte, NC: Information Age.
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15, pp. 193-211.

ANEXOS



ANEXO 1



COLEGIO ESTADUAL PAULO VIANEXOS: CONJUNTO PENAL DE FEIRA DE SANTANA, CASAS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E LIMOEIRO– NRE 19

Rua Mercante, s/n, no bairro do Aviário– FEIRA DE SANTANA

Ato de Criação- Portaria 361- Diário Oficial 17 e 18/01/87. Autorização para funcionamento de 1º e 2º graus
- Parecer 077, Diário Oficial 11/06/87. Resolução 1737/87. Código 1106386

MEC 29094100

Telefone (075)34896434, fax (075)36144109, e-mails:

cepvi.feiradesantana@educacao.ba.gov.br / escolapaulo6@ibest.com.br

anaverena amorim@hotmail.com

Projeto Político Pedagógico

Feira de Santana

2015

IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

O Colégio Estadual Paulo VI localiza-se na Rua Mercante, s/n, no bairro do Aviário, em Feira de Santana, Bahia. Telefone (075)34896434, fax (075)36144109, e-mail: escolapaulo6@ibest.com.br /cepvi.feiradesantana@educacao.ba.gov.br. Ato de Criação- Portaria 361- Diário Oficial 17 e 18/01/87. Autorização para funcionamento de 1º e 2º graus- Parecer 077, Diário Oficial 11/06/87. Resolução 1737/87. Código 06386. Código do Senso Escolar 29094100. CNPJ 13937065/0001-00.

O Colégio Estadual Paulo VI funciona desde 1977, como escola de convênio com o governo do estado, em regime de cessão de salas, tem como Entidade Representante o Dr. José Machado Amorim, que iniciou a construção com recursos próprios em uma grande área de sua propriedade, a sua iniciativa obteve grandes progressos e hoje conta com dezessete salas de aula no seu espaço físico, dez salas no Conjunto Penal de Feira de Santana, seis salas na Casa de Atendimento Sócio-educativo Juiz de Melo Matos e mais cinco salas no anexo no bairro do Limoeiro.

A Unidade Escolar teve como primeira diretora a professora Ana Lourdes Rodrigues Amorim, a atual diretora a professora Ana Verena Rodrigues Amorim, certificada, e comprometida com o seu trabalho de educadora, logo assumiu com a Secretaria de Educação mais enriquecedora tarefa educativa, responsabilizando-se pelos Projetos em desenvolvimento no Conjunto Penal de Feira de Santana e na Casa de Atendimento Sócio-educativa Juiz de Melo Matos e também o posto de extensão de Ensino Médio no bairro do Limoeiro, dando oportunidade a todos de ter acesso à Educação Básica. O Colégio Estadual Paulo VI é o ponto de vinculação entre a Secretaria de Educação e os referidos projetos.

O Colégio Estadual Paulo VI atualmente é uma escola de porte especial, possui trinta e oito salas de aula e conta com o dinamismo do seguinte grupo gestor:

- Diretora: Professora Ana Verena Rodrigues Amorim.
- Vice-diretores: Elza Iracema de Almeida Silva

Andréa Neves Martins

Ana Paula de MatosLima

Ricardo de Almeida Silva – Anexo

José Guilherme Amorim – Anexo

Diógenes Max Sertório – Anexo

Reginaldo da Silva Santos - Anexo

Secretárias: Ana Lourdes R. Amorim

Déa Maria Souza Miranda– Anexo

Eurígena Rosália – Anexo

Romilda Braga de Queiroz– Anexo

A Unidade Escolar oferece Educação Básica, com o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, EJA e Ensino Médio, atende à comunidade local e circunvizinhas, ao Conjunto Penal de Feira de Santana, à Casa de Atendimento Socioeducativo Juiz de Melo Matos e Zilda Arns e ao Limoeiro.

Número de Alunos

A Unidade Escolar possui 2819 alunos de acordo com as seguintes tabelas em anexo.

O Colégio Estadual Paulo VI possui 38 salas de aula, distribuídas na escola sede e nos anexos do Presídio Regional, na Casa de Atendimento Sócio-educativa Juiz de Melo Matos e no posto de extensão no bairro do Limoeiro, Unidade esta que é caracterizada como Escola no Campo, onde atende cerca de 200 alunos deste bairro e regiões vizinhas

Recursos Humanos

O Colégio Estadual Paulo VI conta com a atuação de um grupo gestor ativo, democrático e participativo, com uma diretora, sete vice-diretores, uma secretária, cinco auxiliares administrativos, setenta e três professores, sete funcionários para serviços gerais, duas merendeiras, um vice-diretor, uma Coordenadora Pedagógica e uma secretária no anexo do Limoeiro. Tendo como recursos humanos, 180 professores e 15 funcionários, o total de 195 servidores, no dia a dia da Unidade Escolar.

A Escola tem a finalidade de oferecer ensino de qualidade e novas oportunidades para que todos alcancem o sucesso desejado, assumindo também o compromisso com a aprendizagem do aluno, inclusive com aqueles que não conseguem caminhar no ritmo desejado, garantindo dessa forma os meios adequados para que todos tenham acesso ao ensino de qualidade.

APRESENTAÇÃO

O Colégio Estadual Paulo VI, através do seu Grupo Gestor, Professores, Alunos, Funcionários, Colegiado Escolar e Comunidade, apresenta o seu Projeto Político Pedagógico elaborado em conjunto para propiciar uma educação de qualidade e exercer sua autonomia pedagógica, consciente da sua missão, implementando um processo compartilhado de planejamento, respondendo por suas ações e seus resultados, tendo como amparo as leis que regem a educação neste país.

JUSTIFICATIVA

Projeto Político Pedagógico instrumento teórico-metodológico que direciona o caminho que a Unidade Escolar vai percorrer para realizar, com sucesso, sua função educativa, a sua construção aconteceu de forma coletiva e participativa e retrata a realidade do Colégio Estadual Paulo VI, atendendo e priorizando as suas reais necessidades.

Todos os segmentos estiveram envolvidos de forma interligada, cada um comprometido com a construção dos caminhos a serem percorridos por todos segmentos da Unidade Escolar na prática pedagógica, enfatizando a relação entre a escola e a comunidade, tornando desta forma a gestão mais democrática, construindo a cidadania, educando com responsabilidade, democratizando o acesso e a permanência com sucesso, do aluno na escola, valorizando os profissionais da educação e demais funcionários.

Quanto mais a Unidade Escolar alcança autonomia, as responsabilidades aumentam, logo, o Projeto Político Pedagógico prioriza a escola em suas várias dimensões – pedagógica, administrativa, financeira e jurídica - visto que ele reflete e identidade da escola.

Respaldados nas leis que asseguram a Educação: a Constituição Brasileira, a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as diretrizes e metas foram traçadas de acordo com as instruções legais.

O envolvimento de todos na construção do Projeto Político Pedagógico integra os vários segmentos, privilegiando o processo ensino-aprendizagem, visando o ensino de qualidade.

Lidando com o desenvolvimento e a formação de seres humanos, é importante estar apto para a tarefa educativa, logo os professores da Unidade Escolar estão constantemente participando de Projetos da Escola, da Secretaria de Educação, através da DIREC 02, dos Projetos de parceiros, como também se integram nas capacitações, certificações, ou melhor, em todos os eventos educativos.

Como resultado observa-se mudanças positivas nas metodologias e estratégias em prática no processo ensino-aprendizagem.

Contando com recursos pedagógicos enriquecedores, há facilidade na prática educativa.

Existem dificuldades no setor de mecanografia devido a escassez de funcionários habilitados para este fim, mas há sempre perseverança na busca de soluções, embora o correto e o ideal seria que a Unidade Escolar dispusesse de material humano para a otimização de cada serviço, pois a Escola é de Porte Especial e tem uma quantidade expressiva de alunos que precisam ser atendidos devidamente.

A Unidade Escolar necessita também e urgentemente de Coordenador Pedagógico em regime de Dedicção Exclusiva, pois o que se encontra na Unidade atualmente possui apenas 90 horas dedicadas ao nosso trabalho, o grupo gestor desempenha suas funções com amor, profissionalismo e dedicação, todavia a presença do Coordenador Pedagógico é imprescindível.

O ambiente escolar propicia à todos condições básicas e necessárias para a prática pedagógica, tendo em vista a aprendizagem do aluno e o acesso a educação de qualidade pois é o que torna uma escola eficaz.

Dificuldades existem, pois elas representam os desafios, que são necessários para que os educadores, alunos, gestores, comunidade e funcionários se integrem sempre na busca de soluções viáveis para cada situação apresentada. É através dessa busca que a Unidade Escolar exerce sua autonomia, tomando suas decisões, respaldada nas leis em vigor.

As dificuldades são enfrentadas por todos, analisadas e solucionadas, pois, o trabalho educativo do Colégio Estadual Paulo VI acontece com alunos na faixa etária a partir de seis anos, portanto há interesses e comportamentos diferenciados, o que exige de toda equipe de trabalho conhecimentos gerais e específicos nas diversas áreas do conhecimento humano, principalmente da Psicologia.

As turmas são heterogêneas, as salas são de tamanho razoável e a demanda é grande, novos alunos são recebidos, pois uma das metas da Unidade Escolar é oferecer vagas para todos.

Faz-se importante ressaltar o importante papel e compromisso, do grupo de profissionais que compõe a equipe do Colégio Estadual Paulo VI, com a ressocialização e com a integridade intelectual dos indivíduos privados de liberdade seja, no Conjunto Penal de Feira de Santana, ou mesmo, nas Casas de Atendimento Sócio Educativo reafirmando o compromisso maior de assegurar o acesso à educação e a escolarização para todos os indivíduos da nossa comunidade, independente da sua situação, bem como, com a formação dos diversos indivíduos nas diferentes realidades sócio culturais levando-os a refletir sobre a realidade onde encontram-se inseridos, formando cidadãos críticos e participativos.

OBJETIVOS AMPLOS DA UNIDADE ESCOLAR

- Conhecer as várias manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse e respeito, valorizando a diversidade.
- Observar e explorar o ambiente, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.
- Ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando as diferenças e utilizando atitudes de respeito, ajuda e colaboração.
- Acolher todos que solicitem vagas nos cursos de Educação Básica.
- Oferecer condições que possibilitem a formação do educando como um todo, evidenciando habilidades artísticas e culturais.
- Oportunizar a realização de atividades que atraiam o interesse do aluno e atendam às necessidades da maneira absoluta.
- Proporcionar a todos os alunos ensino de qualidade, satisfação pessoal e elevação da auto-estima no ensino.
- Envolver a família do aluno nas atividades da Unidade Escolar, tendo em vista a gestão democrática, o desempenho do professor e do aluno.
- Acolher devidamente o aluno na escola, garantindo sua permanência, com sucesso.
- Oferecer um espaço físico agradável e adequado à prática pedagógica, à socialização e à busca do conhecimento.
- Proporcionar atividades que oportunizem a melhoria da leitura e da escrita.
- Oferecer a regularização do Fluxo Escolar para adaptar o aluno defasado na série e na idade.
- Capacitar e atualizar professores e funcionários da Unidade Escolar no decorrer de cada ano letivo.
- Facilitar a formação continuada dos profissionais da educação.
- Criar oportunidades de integração com a família, empresas, outras unidades escolares, a fim de formar parceria na educação.
- Oferecer merenda de qualidade aos alunos do Ensino Fundamental durante o ano letivo.
- Implementar o Projeto de Informática na Educação
- Garantir a educação aos indivíduos privados de liberdade.
- Defender o direito à educação dos adolescentes em conflito com a lei e aos adultos aprisionados.

- Instrumentalizar com o saber científico os indivíduos privados de liberdade facilitando a ressocialização e o retorno digno à sociedade.

METAS DA UNIDADE ESCOLAR

- Atender 100% das solicitações de vagas.
- Oferecer merenda escolar a 100% dos alunos.
- Oportunizar em 90% a formação geral do educando no decorrer de cada ano letivo.
- Reduzir em 95% a evasão escolar e a repetência, até o final de cada ano letivo.
- Oferecer 100% de condições e oportunidades que viabilizem o ensino de qualidade.
- Inserir 95% das famílias nas atividades pedagógicas.
- Construir e recuperar as dependências da escola em caráter de urgência.
- Diminuir em 85% as dificuldades de leitura e escrita até o final de cada ano.
- Regularizar o Fluxo Escolar em 90% no decorrer do ano letivo.
- Capacitar e atualizar 90% dos professores e funcionários da Unidade Escolar a cada ano.
- Acompanhar e apoiar 100% dos professores nas reuniões de Atividade Complementar e nos momentos de estudo.
- Oferecer oportunidades de participação no Projeto de Informática na Educação a todos os alunos.
- Atender a 100% dos indivíduos privados de liberdade do conjunto Penal de Feira de Santana.
- Assegurar o acesso de todos os nossos Alunos ao Ensino Superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a identificação dos desafios da escola, o grupo gestor juntamente com a comunidade escolar e a comunidade local, de forma democrática, persistem na busca de soluções adequadas e coerentes para cada situação. Sabendo-se que a flexibilidade se faz presente e é necessária, busca-se a reflexão, a análise, o repensar para refazer o que for preciso.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Paulo VI reflete a identidade da Unidade Escolar que tem a função de oferecer ensino de qualidade e novas oportunidades de alcançar sucesso na escola e em sua comunidade.

O Projeto Pedagógico sustentado na Constituição Brasileira, na LDB e nos PCNs veio estimular os vários segmentos que compõem a Unidade Escolar.

De acordo com as leis em vigor, o currículo deve ser organizado para se adequar à realidade, articulando-se às necessidades dos alunos, às opções dos professores, a distribuição das disciplinas no quadro curricular deve atender a real situação da Unidade Escolar, através de práticas concretas relacionadas às situações do dia-a-dia do aluno.

A avaliação acontece através do acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, do crescimento sócio-cultural e da formação dos alunos, para corrigir os erros e melhorar a prática pedagógica, evitando o fracasso, antes que ele ocorra.

O Colégio Estadual Paulo VI tem como finalidade oferecer educação de qualidade para todos, tendo como visão:

- Ser a escola de referência no Município, pelo ensino de qualidade e diferenciado, preocupando-se com a inclusão do indivíduo na sociedade em que ele vive e interage.

E também fortalecido pela sua missão:

- Promover meios, em parceria com a comunidade e a sociedade, para a inclusão e formação do indivíduo, incentivando-o a desenvolver os seus potenciais de forma inovadora, participativa e integrada.

Almejando o alcance dos nossos objetivos estratégicos:

- Aprimorar o processo ensino-aprendizagem.
- Intensificar as ações da gestão participativa.
- Fortalecer a participação da família na Unidade Escolar.

Fundamentos-Político - Filosóficos

A proposta de Educação do Colégio Estadual Paulo VI fundamenta-se no princípio de que educar-se significa construir-se enquanto sujeito.

Todos os integrantes que compõem a Unidade Escolar direcionam suas ações a partir dos seguintes valores:

1. Respeito.
2. Confiança.
3. Liberdade de pensamento.
4. Valorização do ser.
5. Auto-estima.
6. Solidariedade.
7. Fraternidade.
8. Exercício da cidadania.

9. Honestidade.

10. Relações éticas.

Esses valores são considerados na sua totalidade, uma vez que se interagem e se integram, contribuindo de maneira decisiva para a formação do indivíduo, tendo em vista a preocupação com um aluno agente, suas características afetivas e cognitivas, o seu grupo sócio-cultural, os valores do grupo ao qual pertence, o que ele já conhece, o que quer saber, o que é necessário que saiba, para que possa viver melhor.

O Colégio Estadual Paulo VI realiza atividades educativas partindo do princípio de que o aluno necessita aprimorar seus valores, adquirir outros, para que saiba e possa conviver bem na sociedade contemporânea tendo convicção do seu papel de cidadão e dos valores reais que vão ser imprescindíveis para que possa interagir com sucesso.

Os valores citados são todos fundamentais na convivência do ser humano, mas o respeito é primordial em todas as situações da vida, no entanto pode se notar que não tem sido uma característica freqüente na sociedade atual, mesmo nas relações entre professores e alunos, logo é muito importante o fortalecimento deste grande valor, pois ele é o sustentáculo de todos os demais.

O Colégio Estadual Paulo VI, através de uma gestão participativa e democrática e de um corpo docente especializado e funcionários dedicados empenham-se em preparar o aluno para a vivência plena de sua cidadania, para respeitar as pessoas, instituições e normas de convivência social.

O respeito a si mesmo e ao outro é um princípio a ser seguido por todos os envolvidos no contexto da Unidade Escolar, que exige do grupo gestor e dos professores, entre outras, as seguintes atitudes:

- Exercer o papel de educador junto aos alunos.
- Ser competente nos conhecimentos e na arte de ensinar.
- Seguir as normas institucionais.
- Tratar o aluno como produtor e não como mero receptor de conhecimento.
- Relacionar-se bem com os alunos.
- Exercer sua autoridade sem autoritarismo.
- Dar exemplo de cidadania no discurso e na prática.

Os funcionários devem seguir as atitudes que ressaltam e fortalecem todos os valores e que são adotadas pelo grupo gestor e pelos professores.

O aluno por sua vez deve ser estimulado para seguir princípios que vão propiciar o fortalecimento dos valores na Unidade Escolar, tais como:

- Participar com dedicação das atividades programadas.

- Conscientizar-se de seu papel de construtor do conhecimento.
- Buscar os meios para superar seus limites.
- Cuidar dos bens de uso comum.
- Exigir de seus professores, de forma respeitosa, um ensino correspondente a suas aspirações, isto é, atualizado, amplo e profundo.
- Reivindicar, de forma respeitosa, as melhores condições para o ensino, visando uma aprendizagem eficaz.

Fundamentos Epistemológicos

O conhecimento é construído a partir da interação professor/aluno e objetos do conhecimento. Desta forma a aprendizagem acontece quando, frente ao conhecimento sistematizado, o indivíduo busca significá-lo a partir da sua aproximação com outros já conhecidos, elaborados e internalizados. Portanto, para construir um conhecimento novo, o sujeito precisa recorrer a representações prévias, relativas ao objeto e ter a capacidade de operá-las, bem como transformá-las.

A equipe do Colégio Estadual Paulo VI considera que o conhecimento só tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir e o transformar a realidade. Para tanto é importante perceber que o conhecimento tem significados quando o aluno satisfaz a sua curiosidade, sua necessidade de compreender o mundo em que vive. É de real importância o incentivo à criticidade, à criatividade e à durabilidade.

O conhecimento crítico é aquele que é relevante e significativo. A possibilidade de aplicação dos conhecimentos para novas situações só é possível se for estimulada a criatividade do aluno. O conhecimento é duradouro se for significativo e bem aprendido para ser utilizado no momento certo e de forma adequada.

A construção do conhecimento acontece se o processo ensino-aprendizagem for concebido com uma relação entre sujeitos, comunidade escolar, professor e aluno, tendo cada um suas responsabilidades. Cabendo a toda comunidade escolar e às famílias colaborar na construção do conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar fundamenta-se na idéia de que o importante é desenvolver todas as dimensões do ser humano, suas capacidades e competências cognitivas, através de um currículo que preserve a herança cultural e a integração dos conhecimentos.

Fundamentos Didático Pedagógicos

O conhecimento tem origem na interação do homem com o mundo. Esta interação é estabelecida no sujeito através de relações entre as representações mentais de que tem do mundo físico e social frente a um conhecimento científico sistematizado. O conhecimento organizado historicamente é o instrumento de análise e compreensão do mundo em que está inserido. O conhecimento não se baseia no acúmulo de informações, mas sim numa reelaboração mental que deve se traduzir em forma de ação transformadora sobre o mundo.

A apropriação de saberes e conhecimentos, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem se dá na interação do sujeito consigo mesmo, com os outros sujeitos e com os objetos do conhecimento. O sujeito, ao aprender, incorpora aos conhecimentos pré-existentes um novo saber que se integra em uma rede ampla de significados, provocando a transformação, isto é, a aprendizagem significativa.

O grupo gestor do Colégio Estadual Paulo VI e a comunidade escolar têm a consciência de que o aluno possui sua especificidade histórica, social e individual sendo, portanto o sujeito da relação cognitiva. É ele quem faz seu percurso de conhecimento, utilizando competências e habilidades que são trabalhadas e estimuladas pelo professor, adotando desta forma uma pedagogia que propicia condições para construção do conhecimento, alicerçada nos Fundamentos Epistemológicos que se fundamentam numa interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento numa relação construtiva, compartilhada e democrática.

Os Fundamentos Didáticos Pedagógicos direcionam a prática pedagógica em toda sua dimensão.

Dentro da Pedagogia, inspirada nos princípios da construção do conhecimento, este se constitui nas relações que cada sujeito estabelece frente às interpretações que ele faz de um saber construído e aceito socialmente.

O processo de aprendizagem acontece de dentro para fora, cabendo ao professor o papel de orientar e apoiar a busca e o entendimento dos novos saberes, ajudando na formação de cidadãos autônomos, críticos e competentes, capazes de viver plenamente sua cidadania.

Cabe a toda comunidade escolar, possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento, apoiando e estimulando, elevando a auto-estima fazendo-o sentir-se apto e capaz de saber construir seu próprio conhecimento.

O acompanhamento e a reorganização das atividades pedagógicas acontecem de forma contínua e sistemática por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, observando-se a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação subsidia o professor com elementos para reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos.

Um verdadeiro processo de avaliação não se prende a aprovação ou reprovação do educando, mas sim a sua aprendizagem, ao seu crescimento, permitindo a tomada de decisões para a melhoria, ou seja, ela é inclusiva e tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.

A avaliação é fator de revitalização pessoal e institucional pois ajuda a localizar os pontos que devem ser melhorados e os aspectos que precisam de mais atenção para se reparar os equívocos e poder avançar na direção desejada.

A Unidade Escolar realiza a avaliação para auxiliar o aluno no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem e para realizar um trabalho educativo de qualidade, o que também acontece com a avaliação institucional, pois na gestão participativa e democrática todos precisam estar atentos com a melhoria da qualidade de ensino.

A atribuição de notas ainda acontece conseqüentemente, com avaliação processual e contínua, priorizando-se a interpretação qualitativa do aluno.

➤ Resultados:

Os resultados são repassados aos alunos e seus familiares no final de cada unidade.

Revisão de provas se faz sempre que solicitada.

➤ Recuperação:

A recuperação é realizada paralelamente às atividades, no decorrer do ano letivo, mas existe também o período destinado para a recuperação final, de 22 a 24 de janeiro de 2014.

➤ Entrega do resultado final:

A entrega do resultado final acontece após a realização das atas. O resultado fica disponível para o aluno e seus familiares a partir de 27 de janeiro de 2014.

➤ Atividade de AC:

As atividades de AC são realizadas semanalmente por áreas de estudo e quinzenalmente ou mensalmente com os professores de todas as áreas para estudo interdisciplinar e análise de situações exitosas ou não.

➤ Não existe semana de provas na Unidade Escolar, pois elas acontecem no decorrer da prática pedagógica, sendo apenas uma das atividades realizadas regularmente.

ACÇÕES

Objetivos para o ano letivo:

- Oferecer ensino de qualidade.
- Incentivar a cidadania na teoria e na prática.
- Exercer a autoridade sem autoritarismo.
- Tratar o aluno como construtor do seu conhecimento.
- Oferecer ao aluno todas as condições para superar suas dificuldades.
- Implementar a participação e o envolvimento do aluno nas atividades programadas.
- Incentivar o zelo e a preservação dos bens de uso comum.
- Estimular o aluno na busca do ensino adequado as suas aspirações.
- Implementar os projetos de parcerias.
- Otimizar o laboratório de informática e o uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Ações estratégicas:

- Reuniões pedagógicas periódicas com os professores e o grupo gestor.
- Reuniões com o Colegiado Escolar, professores e o grupo gestor.
- Reuniões com os pais no final de cada unidade e nos momentos de socialização (dia das mães, festa junina, folclore...)
- Apoio e acompanhamento nas reuniões de Ac.
- Acolhimento e ajuda aos alunos que demonstram desinteresse e ou dificuldade na aprendizagem.
- Observação e estímulo à preservação e limpeza do ambiente físico.
- Realização de oficinas e projetos de incentivos que evidenciem habilidades e competências artísticas.
- Acolhimento e solicitação de pessoas da comunidade pra realização de palestras, apresentações artísticas e culturais.
- Utilização do laboratório de informática, envolvendo a comunidade escolar no uso da tecnologia.
- Palestra para conscientização de toda a comunidade escolar das vantagens do uso das tecnologias da informação e comunicação.
- Apoio e acompanhamento do Projeto Informática na Educação.
- Apoiar os Projetos de Leitura, Xadrez e Atividades de Educação Física no Conjunto Penal de Feira de Santana.

- Ampliar a comunicação entre as atividades desenvolvidas junto ao Conjunto Penal e as CASES com a comunidade de Feira de Santana através da criação e efetivação de uma Revista Impressa e Eletrônica.

As ações são vivenciadas através de reuniões de reflexões, uso de dinâmicas, apresentação de sugestões, leitura de textos, análise da prática pedagógica com a comunidade escolar e a comunidade local.

Recursos:

Humanos: As atividades pedagógicas acontecem dentro da Unidade Escolar e fora dela com a participação e o envolvimento dos professores, alunos, funcionários, comunidade, grupo gestor, parceiros e as autoridades governamentais.

Financeiros: A Unidade Escolar sobrevive no seu dia a dia com os recursos financeiros oriundos dos programas educativos governamentais, tais como: FAED, PDDE, PNAE.

Espaço físico

As ações são vivenciadas no espaço físico onde se localiza a Unidade Escolar, no Presídio Regional, na Casa de Atendimento Sócio-educativo, e no anexo no bairro do Limoeiro caracterizada, em seus aspectos socioeconômicos, como Escola no Campo, como também em locais externos, em teatros da cidade, onde sempre é apresentada a Parada Literária. As atividades também acontecem nos locais de passeios realizados no decorrer do ano letivo, (Salvador, Cachoeira, Oliveira dos Campinhos, Observatório Antares, Casa do Sertão-UEFS), no bairro do Aviário, nos clubes durante a realização das Olimpíadas.

Período

A prática das ações acontece no decorrer do ano letivo, de acordo com as datas previstas no calendário escolar e conforme os eventos da comunidade que acrescentam e enriquecem o processo ensino-aprendizagem.

PROPOSTA CURRICULAR

O trabalho educacional deve resultar do próprio processo democrático, nas suas divisões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social.

São relevantes as discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Sendo responsabilidade da escola, propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sócio-política e cultural e a grande necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania.

É preciso que se tenha em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacidade para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. As novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação, principalmente no que se refere ao aprender a aprender.

O professor vai organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidade e habilidades intelectuais como sujeito de sua própria formação em complexo processo interativo.

Na perspectiva de construção de cidadania a escola abraça a valorização da cultura da comunidade e busca ultrapassar seus limites, propiciando aos alunos pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

O currículo, portanto tem o firme propósito de atender às necessidades da clientela, visando facilitar o acesso de todos os alunos, no mundo do saber.

Áreas

As diferentes áreas têm seus conteúdos representados nos campos de conhecimentos e de cultura de nosso tempo, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais.

O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos e diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção de área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definido claramente o corpo de conhecimento e o objetivo de apresentar, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Essa caracterização de área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que os alunos

aprendam, condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso.

O Colégio Estadual Paulo VI trabalha as áreas examinada pelos PCN, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, através das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte, Química, Física, Biologia, Sociologia, Filosofia., Geometria, Relações Humanas, Redação.

Avaliação

A avaliação é realizada de forma contínua e processual, levando-se em conta os aspectos qualitativos e quantitativos do aluno, seu desenvolvimento social e intelectual, como também o seu esforço individual, sua cooperação com os colegas, a formação da sua personalidade, seus anseios.

Há também a realização de testes avaliativos no decorrer de cada unidade, visando o resultado não para medir o rendimento do aluno, mas como fonte informativa das dificuldades que ele apresenta e que devem ser superadas com a ajuda e a compreensão do professor e de toda comunidade escolar.

A avaliação tem o propósito de ajudar a superar as dificuldades existentes no processo ensino-aprendizagem tendo como ponto de partida à reflexão dos educadores, do aluno e da comunidade escolar para mudar o que não está sendo exitoso.

A avaliação exige uma observação dos alunos não apenas com relação ao domínio de conteúdos específicos, mas também em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades.

TEMAS TRANSVERSAIS

Os temas transversais são essenciais na prática pedagógica para que a escola possa cumprir sua função social, por isso exigem adaptações para que correspondam às reais necessidades de cada escola. A depender de cada realidade os temas transversais devem ser de acordo com o que acontece em cada comunidade, logo eles estão bem presentes no dia-a-dia da Unidade Escolar integrado em todas as disciplinas visando ajudar o aluno a refletir e construir uma visão crítica em relação prática de vida, aos valores e ao meio social.

Os temas transversais serão trabalhados interdisciplinarmente visando aprimorar as competências e habilidades na busca de alternativas para melhoria do processo ensino aprendizagem e da própria vida.

O Projeto de Informática na Educação abrange os temas transversais inseridos nas

disciplinas de cada curso.

MATRIZ CURRICULAR

Com o objetivo de atender as exigências legais, n Matriz Curricular as disciplinas de cada área são distribuídas numa carga horária semanal, tendo as disciplinas da Base Nacional Comum e a parte diversificada. Sendo que cada curso tem a sua Matriz Curricular específica, como o Colégio Estadual Paulo VI possui o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, o Fluxo, EJA e o Ensino Médio, logo pra cada curso existe a Matriz Curricular, atendendo as necessidades de cada momento, como podemos ver nas cópias anexas.

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O trabalho pedagógico da Unidade Escolar é acompanhado e avaliado continuamente pelo Grupo Gestor, pelos professores e toda comunidade escolar e pela comunidade local., através das reuniões pedagógicas, AC, reuniões com os pais, os professores, o Colegiado Escolar e na realização de Conselho de Classe.

A proposta da Escola Paulo VI é de dedicação e respeito através da gestão participativa e democrática, visando ser a Escola de referência na comunidade na busca da qualidade do processo ensino aprendizagem.

O Colégio Estadual Paulo VI já se destaca na atuação de seus alunos, pois no momento, ficou em 6º lugar no resultado de ENEM entre as Escolas públicas, o que nos estimula para continuarmos trabalhando com amor, comprometido e responsabilidade.

O ensino de qualidade é a busca constante do Colégio Estadual Paulo VI.

O Projeto de Informática na Educação insere a comunidade escolar e local, dando a todos a oportunidade de ter acesso a informatização do conhecimento. O projeto é realizado na Unidade Escolar e conta com o acompanhamento do Grupo Gestor e de todos os envolvidos.

Caracterização dos Anexos

O Anexo Limoeiro

Situado num Distrito numa área mista onde, apesar de estar situada na Zona Rural do Município de Feira de Santana, agrega no seu entorno algumas Indústrias e sua população, principalmente a mais jovem, trabalhando na sede do município em diferentes atividades. Assim, além de trabalharmos a conscientização dos nossos educandos em relação ao seu pertencimento sociocultural, faz-se necessário prepara-lo para o mundo globalizado que o cerca, para o mundo além dos limites regionais.

Vivemos num mundo globalizado, no qual tudo está relacionado, onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas são interdependentes, e, onde nenhum dos aspectos pode ser compreendido à margem dos demais.

O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se em uma categoria capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas na sala contribuindo para melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o Colégio Estadual Paulo VI e, de forma mais particular cada um dos seus Anexos, acredita que ao trabalhar as disciplinas integradas estará oportunizando a construção de uma aprendizagem significativa, não fragmentada, proporcionando ao educando uma visão mais ampla da sociedade.

Para tanto, fez-se necessário dedicar uma atenção especial ao Currículo Escolar nos diferentes espaços onde atuamos e uma busca cotidiana do desenvolvimento de uma identidade escolar que contemple, ao mesmo tempo, o pertencimento ao Colégio Estadual Paulo VI, contribuindo de forma significativa para a construção da nossa Identidade enquanto Unidade de Ensino.

ANEXO 2

“Uma Escola na Vida”

Proposta de Escolarização para Adolescentes Internos e em Internação Provisória na Fundação da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia -



Governo do Estado da Bahia

Jaques Wagner

“Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, mais se sentem desafiados a responder o desafio.”

(Paulo Freire)

I. Apresentação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei Federal n. 9.394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para promoção da educação em geral. Em destaque, o art. 10º, inciso VI, registra que os Estados devem assegurar o oferecimento do ensino fundamental e oferecer com prioridade o ensino médio.

Da mesma forma, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. Tal lei reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos.

A FUNDAC, no contexto da execução do atendimento socioeducativo, deve garantir a escolarização do adolescente, buscando o desenvolvimento de uma ação pedagógica adequada. Tal ação deve estar comprometida com a filosofia da inclusão que favoreça a qualidade de ensino, cumprindo os ideais da Educação para todos, através de um ensino que considere o desenvolvimento integral do adolescente, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências e a formação valores.

A proposta Uma escola na Vida, fruto da parceria entre FUNDAC e Secretaria da Educação do Estado da Bahia, visa assegurar com prioridade o direito à educação a todo adolescente que se encontra em cumprimento de medida de internação e em situação internação provisória, sendo que a última será oferecida com adequações na estrutura curricular de maneira a oferecer ao educando certificação pelo tempo estudado, face a brevidade da internação provisória (prazo de 45 dias), como previsto no art. 108 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) .

As adequações aqui propostas, quanto ao modelo curricular para adolescentes em situação de internação provisória comungam com o que Libâneo²⁰, chama de “pedagogia crítico social dos conteúdos”; tal pedagogia assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais.

Nesse sentido o enfoque dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância da relação interpessoal nesse processo, a relação entre cultura e educação e o papel da ação educativa ajustada às situações e às características da atividade mental do educando durante o tempo da internação provisória.

²⁰ José Carlos Libâneo é Doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC de São Paulo. Nasceu em Angatuba, Estado de São Paulo, em 1945. Fez seus estudos iniciais e o ensino médio no Seminário Diocesano de Sorocaba (SP). Formou-se em Filosofia em 1966 na PUC de S.Paulo, onde também obteve o título de mestre em Filosofia da Educação (1984) e depois o de doutor em História e Filosofia da Educação (1990).

Projeto Uma Escola Na Vida

Os anexos ao Colégio Estadual Paulo VI: CASEs (Casa de Atendimento Socioeducativo Zilda Arns e Juiz de Melo Matos), em Feira de Santana, trabalham o Projeto Uma Escola na Vida com os alunos que estão na Provisória, aguardando se serão liberados ou irão cumprir medida socioeducativa.

Nossa prática é, literalmente, interdisciplinar, onde são trabalhadas temáticas referentes à realidade dos alunos, valorizando todo o conhecimento prévio dos mesmos. Estes grupos são formados de acordo com as habilidades e competências avaliadas assim que os estudantes ingressam nas Unidades,, é imprescindível que os educando sejam matriculados, pois, enquanto estão na Unidade estão sendo garantidos seus direitos previstos em Lei no que se refere ao direito à educação, como também, atende aos que terão sua liberdade aos 45 dias, de estarem inseridos no sistema educacional, ou seja, dando continuidade a sua vida acadêmica.

Não nos distanciamos do modelo de escola formal, pois, percebemos que a inclusão destes adolescentes depende muito de nosso trabalho enquanto estão na condição de internos nas Unidades Socioeducativas, portanto, oferecemos uma educação de qualidade com profissionais selecionados para atuar no sistema socioeducativo de maneira responsável, plena, atendendo assim as necessidades peculiares de nossa realidade, preparado os nossos educandos para a vida, com a segurança de que são capazes de vencer, de conquistar novos espaços, de realizar ações promissoras que venham a refletir de forma positiva a sua vida, tanto dentro das Unidades, como também, fora das mesmas.

Utilizamos muitos trabalhos em grupo, dinâmicas, filmes, oficinas com miniprojetos envolvendo temáticas: leitura, interpretação, cidadania, identidade, saúde, resoluções matemáticas, reciclagem, valores: Inclusive os nossos alunos que não são alfabetizados, recebem uma atenção especial e uma motivação para que durante aquele período curto de permanência na Provisória, consiga os primeiros passos para se libertar da falta de conhecimento e através da educação desenvolver o seu lado positivo de almejar melhor qualidade de vida, mesmos mediante aos obstáculos oferecidos no seu dia a dia.

Estamos enviando, em anexo, algumas fotos que podem ilustrar como desempenhamos as nossas atividades e o efeito positivo que elas estão trazendo para os nossos alunos como:: interesse em aprender, motivação para melhorar a sua condição de vida, desenvolvimento pessoal, social e cultural, continuidade de sua vida acadêmica e garantia de que seus direitos, mesmos privados de liberdade, estão sendo garantidos.

O atendimento socioeducativo destinado aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, possui em sua intencionalidade, a responsabilização, a partir de uma perspectiva pedagógica que oportunize a emancipação cidadã, que contribua para o desenvolvimento do mesmo durante o cumprimento da medida.

Neste contexto é imperativo enfatizar a preponderância do aspecto pedagógico sobre o punitivo, para que através do estímulo à convivência da aprendizagem significativa, o adolescente possa se fortalecer e retornar o caminho da vida a partir da ressignificação da mesma.

Estamos, portanto, diante do desafio de formar a pessoa, o cidadão e o futuro trabalhador que o Brasil necessita e requer para realizar o seu potencial e cumprir, finalmente, o seu grande objetivo de ser uma nação justa e igual para todos os seus filhos. Entende-se que é preciso oferecer nas Comunidades de Atendimento Socioeducativo – CASEs, uma educação que, sem abandonar a dimensão discursiva, privilegie também a dimensão pragmática, a dimensão da ação, a dimensão do aprender a fazer, fazendo.

Considerando a necessidade de um projeto que oriente o processo de escolarização e a reinserção dos adolescentes que se encontram em internação provisória e internação à rede regular de educação sem prejuízo em sua formação, foi elaborada esta proposta *Uma escola Para a Vida*, tendo a concepção de que:

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.” (FREIRE, 1981)

As ações socioeducativas visam o exercício de influência sobre a vida do adolescente, afim de contribuir na construção de sua identidade, de seu pertencimento social com respeito à diversidade cultural, étnica e de gênero, possibilitando que o mesmo se torne protagonista na dinâmica social e comunitária. Para isso, é vital a criação de práticas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas.

“(…) a capacidade e a vontade de formular um projeto é a resultante do conjunto de influências construtivas que a comunidade educativa revela-se capaz de exercer sobre o educando.” (COSTA, 2001. P.49)

Assim, atividades educativas devem reconstituir o processo formativo, direito de todo cidadão, de modo a oferecer aos adolescentes em internação provisória e internação novas possibilidades de acesso ao conhecimento e ao pensamento crítico, permitindo-lhes reorientar e internalizar valores, na perspectivas da superação de condições de exclusão social e formação de valores significativos.

Foi nessa perspectiva que a equipe formada por representantes da SEC – Secretaria da Educação do Estado da Bahia e da FUNDAC – Fundação da Criança e do Adolescente, se uniram em um projeto inovador, com a finalidade de construir ações para implementar processos pedagógicos que favoreçam a continuidade da escolarização e certificação dos adolescentes.

Com esse escopo o presente documento, construído em parceria pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza – SEDESe Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC e Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT, propõe implementar processos pedagógicos que favoreçam a continuidade da escolarização e certificação dos adolescentes, sobretudo daqueles privados de liberdade em situação de internação.

4. Compromissos do Estado com a Educação em Unidades de Cumprimento de Medida Socioeducativa

O direito à educação é garantido, às crianças e aos adolescentes pela Constituição Federal de 1988, arts. 205 a 214, e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8069/90, art. 53 e incisos. As normas programáticas que prestigiam a criança e o adolescente, bem como a que estabelece o princípio da educação, foram prestigiadas pela legislação infra-constitucional, pois a educação é um direito fundamental, que deve ser assegurado em todos os seus níveis mesmo sob a circunstância de privação de liberdade, no caso de adolescente aos quais se atribui a autoria de ato infracional.

O ECA é muito claro, quando expõe, em seu artigo 124 inciso XI, que é direito do adolescente privado de liberdade receber escolarização e profissionalização. Atender essa exigência é, realmente, muito difícil, haja vista que a educação, segundo a máxima de Paulo Freire, pressupõe liberdade e autonomia para participação da vida social. O que fazer então?

A medida de internação é destinada aos adolescentes sujeitos de atos infracionais graves e embora o Estatuto enfatize os aspectos pedagógicos e não punitivos ou repressivos, não se pode negar que ela resguarda em si aspectos educativos e coercitivos, já que há privação de liberdade, porém, é necessário enfocar que a contenção e submissão do adolescente a um sistema de segurança eficaz são condições para o cumprimento da medida, mas não a própria medida socioeducativa, lembrando que a restrição da liberdade deve incidir apenas sobre o direito de ir e vir do jovem e não sobre os demais direitos constitucionais garantidos a ele. Mesmo porque, as medidas socioeducativas visam como o próprio nome afirma socializar e educar esses seres humanos, ainda em formação intelectual e moral.

E, quando o ECA garante o direito à educação, ele expõe, justamente, sobre o direito da criança e do adolescente de freqüentarem a escola, pois estabelece o direito à escolarização e profissionalização, entendendo a educação não-formal, como possível no convívio com seus pais ou com o grupo social.

Ao referir-se à educação, o ECA não descarta, pelo contrário, incentiva, a educação informal: a cultura, as artes, o esporte, o lazer e outros cuidados, mas com certeza, a maior preocupação é com a educação escolar formal. É obrigação do Estado, já que está sob sua custódia, dar condições de acesso a educação escolar formal ao adolescente privado de liberdade. Portanto, o Estado deve adequar as condições educacionais existentes, à situação dos adolescentes que se encontram nas CASEs.

Em cumprimento da medida de internação ou em internação provisória, o adolescente tem direito, garantido à educação escolar regular.

Diante desta realidade, cabe ao Estado:

1. garantir aos adolescentes, o direito à Educação Básica;
2. assegurar uma modalidade de ensino da Educação Básica para adolescentes em privação de liberdade, com características adequadas às especificidades da condição de vida e de sobrevivência na qual se encontram, garantindo as condições de acesso à educação e continuidade dos estudos;
3. optar por uma proposta curricular que atenda a especificidade da situação jurídica dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa;
4. articular educação escolar com as práticas socioeducativas, tendo por objetivo a ampliação e fortalecimento das possibilidades formativas para os adolescentes.

5. Adolescentes: Sujeitos do Direito à Educação

No senso comum, acreditava-se que o comportamento adolescente seria o resultado da ação de hormônios sobre um cérebro já pronto ao final da infância. A visão que a neurociência tem sobre um cérebro adolescente hoje, no entanto é totalmente diferente. Segundo Suzana Herculano²¹, para a neurociência moderna a adolescência é um novo período de transformação do cérebro e o comportamento adolescente é o resultado de um cérebro também adolescente passando por uma série de transformações. Nesse sentido, adolescência é coisa do cérebro e não de hormônios.

Mais pro final da adolescência é que o cérebro adquire a capacidade de prever, antecipar as conseqüências dos próprios atos; de se colocar no lugar no outro; é o que chamamos de desenvolvimento da empatia e da teoria da mente, que é a capacidade de intuir o que o outro está pensando, ou seja, de formar hipóteses sobre a mente do outro. Tal comportamento é função da parte do cérebro chamada córtex órbita-frontal, uma das ultimas áreas a terminar de se formar num cérebro adolescente, por volta de 18 e 19 anos de idade, o que quer dizer que o adolescente não consegue antecipar as conseqüências dos próprios atos e se responsabilizar por eles.

Entende-se tal comportamento como dificuldade ainda de exercitar o raciocínio conseqüente, o que considera a base para a inimputabilidade penal.

Sob essa fundamentação é que se ancora o art. 104 do ECA: “São penalmente inimputáveis porque não podem responder pelo cumprimento das leis e deveres e obrigações inerentes à cidadania da mesma forma que o adulto”.

Partindo para a interpretação da escola sobre a adolescência, é curioso notar que, a escola costuma resistir negativamente às marcas da vida adolescente (o boné, as roupas, a linguagem etc.), que aparecem como elementos ameaçadores à ordem escolar, coisa muito diferente ocorre em relação às crianças. Mesmo sendo algo recente no Brasil, as escolas de educação infantil têm avançado muito no sentido de reconhecer a infância como uma fase de vida extremamente rica e que deve ser o ponto de partida para a organização escolar. As escolas explicitam a presença da infância por todos os lados, mostrando que a condição infantil não é um obstáculo para o processo educativo, mas uma aliada e um importante ponto de partida. Coisa muito diferente ocorre quando focalizamos as escolas voltadas aos adolescentes.

As marcas da adolescência desaparecem dos espaços institucionais e, geralmente, retornam a eles pela ação ativa e muitas vezes transgressora dos que integram essa população, (grafites, pichações, rabiscos, recados nos banheiros, boné, mp3 na sala de aula, etc.), e são vistas como uma invasão ilegítima de elementos externos e estranhos ao ambiente escolar”.

Defender a cultura adolescente nos espaços escolares, sobretudo em Unidades de Atendimento Socioeducativo, é comungar com o pensamento de Freire ao acreditar numa educação como prática da liberdade. Acredita-se numa educação que os reconheça como sujeitos de direitos, que provoque sua capacidade de formular pensamentos e expressar suas críticas às regras e crenças do mundo adulto. Pois quanto mais se problematizam os adolescentes, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio.

²¹ **Suzana Herculano-Houzel**, nasceu em 1972 na cidade do Rio de Janeiro, é uma neurocientista brasileira conhecida por seu trabalho de divulgação científica. Formou-se em Biologia Modalidade Genética pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992). Fez mestrado pela universidade americana Case Western Reserve (1995), doutorado na França pela Pierre et Marie Curie (1998) e pós-doutorado na Alemanha pelo Instituto Max Planck (1999), todos em neurociências. Exerce o cargo de professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 2002, além de dirigir o Laboratório de Neuroanatomia Comparada. Desde 2008 é apresentadora e roteirista do quadro Neurológica, do programa de TV Fantástico e membro do corpo editorial da Revista Neurociências.

O adolescente que cumpre medida socioeducativa nas Unidades da FUNDAC é na maioria dos casos, originário de contextos de vulnerabilidade social, com histórico de fragilidade familiar aos fatores de riscos, possuem baixo nível de escolaridade e muitos apesar de possuírem registro de passagens anteriores pela escola, estão defasados em idade/ série, ou não sabem o seu nível de escolarização. A maioria, diante da violação de seus direitos básicos, não conseguiram acompanhar ou concluir a Educação Fundamental, evadindo da escola pela necessidade do trabalho e envolvimento com o mundo das drogas.

O atendimento dos adolescentes, no contexto do novo ordenamento do campo da Justiça e do Direito, alterou a antiga lógica do confinamento-punitivo, determinando uma intervenção educativa para instituir um processo de humanização e emancipação dos adolescentes envolvidos em atos infracionais, esperando que passem a incorporar valores direcionados ao convívio social.

Desse modo, a proposta *Uma Escola na Vida* oferece um espaço de construção de saberes, propicia ações que tenham como parâmetro a visão integral do ser humano, fortalece a garantia dos direitos legitimados na nossa Constituição Federal e promove um processo democrático de acesso e continuidade à escolarização.

6. A Educação no Contexto das Medidas Socioeducativas Operacionalizadas pela FUNDAC

A FUNDAC é responsável em ação conjunta com a Secretaria de Educação do Estado e com a Secretaria de Educação do Município, pela formulação, acompanhamento e articulação de projetos educacionais para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Através da Coordenação de Educação da Gerencia de Atendimento Socioeducativo - GERSE ela orienta o setor pedagógico das unidades no que se refere aos procedimentos de escolarização, ao direcionamento das ações escolares, a criação de instrumentos de planejamento, a avaliação e estabelecimento de parcerias entre instituições governamentais e da sociedade civil com a finalidade de complementar a missão da área escolar.

Dentre as ações de educação, é importante destacar a diferenciação de semiliberdade, da medida de internação provisória de internação.

6.1 - Semiliberdade

A medida restritiva de Semiliberdade prevista no ECA, Art 120, tem caráter de regime de internação. Determinada pela autoridade judiciária ao adolescente autor de ato infracional, pressupõe uma internação branda, mas que afasta o adolescente da família e da comunidade de origem, tendo como característica marcante oportunizar ao adolescente a realização de atividades externas, durante o dia, sendo obrigatória a escolarização e a profissionalização.

Esta medida prevê a inserção do jovem em programa de cunho educativo com regras, horários e atividades que devem ser claras para seu cumprimento. Dependendo da situação, a permanência do adolescente na Unidade pode ser à noite, parte do dia, ou em fins de semana.

Em síntese, esta medida destina-se a reabilitação do adolescente com seu progressivo reingresso à convivência social e familiar.

6.2 - Internação Provisória

A Internação Provisória caracteriza-se pela privação de liberdade de adolescentes, envolvidos em ato infracional, por período máximo de quarenta e cinco dias, enquanto se concluem os procedimentos jurídicos, como meios de verificação do seu grau de culpabilidade e definição da medida.

Devido à singularidade deste período, propõe-se uma ação específica de educação que tenha um processo dinâmico, onde se explore o potencial sócio cultural trazido pelo adolescente, desenvolvendo habilidades, competências, atitudes e valores num processo interdisciplinar integrando as várias áreas de conhecimento, arte, educação e esporte.

O processo de escolarização é compreendido diferenciadamente, voltada à certificação de conteúdos, devendo o adolescente em cumprimento de internação ter presença mínima em sala de aula de uma semana (cinco dias), além das atividades de arte-educação e iniciação profissional.

6.2.1 - *Objetivos*

- Promover a continuidade do processo educativo do adolescente em Internação Provisória, atendendo aos princípios do SINASE;
- Promover ações integradas de escolarização, arte-educação, iniciação profissional e esporte, respeitando a peculiaridade da Internação Provisória;
- Assegurar o processo educacional do adolescente em Internação Provisória através de projetos específicos utilizando os eixos dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs;
- Resgatar valores e despertar nos adolescentes o interesse pelo saber e fazer cultural, através da arte;
- Possibilitar a prática do esporte como forma de resgate de valores tais como: respeito às regras, desenvolvimento biopsicossocial e relações interpessoais;
- Possibilitar aos adolescentes a construção de habilidades e atitudes, através da percepção das diferenças individuais e vivências coletivas atenuando conflitos;
- Permitir as diversas manifestações da Fé, ultrapassando as crenças religiosas e respeitando-as dentro de uma visão ecumênica.

6.3 - Internação

O regime de internação é uma medida sócio-educativa destinada ao adolescente autor de ato infracional julgado pela lei, perante a sociedade.

Organizar o cotidiano pedagógico de adolescentes privados de liberdade requer atitudes mais específicas do que o cotidiano do ensino regular em comunidade aberta. É preciso além de construir com o adolescente um conjunto de normas e regras a serem seguidas, estabelecer ou restabelecer laços afetivos consigo mesmo e com os outros, promovendo ações que objetivem o relacionamento do indivíduo como pessoa com nome, origem e história de vida, valorizando aspectos de sua experiência, dando-lhes utilização positiva no presente.

A prática pedagógica, portanto, se caracteriza pela constante busca de espaços, métodos e conteúdos, necessários para que as demandas dos adolescentes, quanto à sua percepção de mundo e de ser humano venham a ser trabalhada.

Considerando a peculiaridade da Internação, além dos conteúdos da escolarização, são acrescentadas atividades complementares tais como: arte-educação, qualificação profissional, educação física e esporte de forma interdisciplinar.

6.3.1 - *Objetivos*

- Possibilitar a todos envolvidos no processo socioeducativo a prática da Pedagogia da Presença através do domínio de suas ferramentas: Relação de Ajuda, Resiliência, Cultura da Trabalhabilidade e Protagonismo Juvenil.
- Promover o processo socioeducativo do adolescente através de ações integradas de escolarização, arte-educação, iniciação profissional a partir dos 14 anos e saúde integral.
- Garantir a educação integral através de ações junto às Secretarias do Estado e do Município.

- Utilizar a arte-educação como processo de descoberta de habilidades, talentos e vocações respeitando as diferenças individuais e culturais e resgatando valores;
 Buscar por meio das ações de iniciação e qualificação profissional sua inserção no mundo do trabalho.

6.4 – Áreas do Atendimento

6.4.1. Arte-educação

6.4.2. Educação Física, Esportes e Cultura

6.4.3. Iniciação e qualificação Profissional

7. Proposições Teórico-Metodológicas

O homem, na sua essência é um ser inacabado, num processo contínuo de vir a ser, mediado pelas oportunidades de ter acesso às interações sociais. Na medida em que são descortinadas as suas potencialidades, desenvolve habilidades, competências e uma postura ética e estética.

A concepção de socioeducação praticada nas Unidades da FUNDAC está referenciada pelos idéias pedagógicas de Makarenko, (apud in Costa, 1999), Freire (1987) e Costa (2001), que entendem “o homem como agente de transformação do mundo; a educação como processo de construção orientado, pelo qual o homem, situado no mundo e com o mundo transforma a si mesmo e o que está em sua volta.”

“ Quando uma pessoa torna-se capaz de autodeterminar-se, ela adquire uma capacidade que é resultante da identidade, da auto-estima, da autoconfiança, da visão destemida do futuro, do querer ser, do projeto de vida, do sentido da vida e da própria autodeterminação.” Costa, Pimentel, 2001).

De acordo com o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (2011), são três as práticas pedagógicas básicas a serem desenvolvidas nas unidades: a docência, a vivência e a presença educativa, que organizam a ação socioeducativa voltada para o desenvolvimento de competências relacionadas a ser conviver e para o crescimento do adolescente em direção seu desenvolvimento pessoal e social.

Refere-se à docência, quando conhecimentos diversos são didaticamente organizados e construídos com os educandos. Através das vivências educativas, o jovem incorpora valores, adquire habilidades e vai assumindo uma atitude cidadã diante da vida. Já com a presença educativa, estabelecem-se os vínculos humanos de consideração e afeto com pessoas do mundo adulto, constituindo-se como instrumento na socioeducação. Segundo Costa (2009) o vínculo é um processo motivado que tem direção e sentido.

As contribuições de Makarenko, Freire e Costa fundamentam a busca por métodos alternativos de aprendizagem, que possibilitem a redução da baixa escolaridade e a elaboração de um currículo específico para o atendimento à demanda dos adolescentes internos nas Unidades da FUNDAC.

Nesta perspectiva, a Fundação da Criança e do Adolescente apresenta a proposta *Uma Escola na Vida*, metodologia diferenciada para o processo de escolarização dos adolescentes em Regime de Internação Provisória e internação, sugerindo prática pedagógica que explore vivências socioculturais trazidas pelo adolescente e promovendo mediante elaboração de projetos de trabalho dinâmicos e de curta duração, o desenvolvimento de saberes necessários para um convívio social ético – cidadão.

Levando em consideração a natureza da medida e o tempo diferenciado de permanência na instituição, optou-se por trabalhar com fundamentos da Pedagogia da Presença, concepção elaborada por Antonio

Carlos Gomes da Costa²², que tem como princípio a crença de que por meio de uma referência construtiva, criativa e solidária do educador na troca de experiência de vida com o educando, proporcionará a este a possibilidade de construção da sua própria identidade, auto-compreensão e auto-aceitação. Portanto, preconiza a criação de vínculo como estratégia de organizar a ação educativa e de possibilitar aos adolescentes a reflexão e a incorporação dos valores essenciais ao convívio social.

Compreender a relevância da Pedagogia da Presença no processo de ensino- aprendizagem da socioeducação, não se trata apenas de ter uma reintegração, mas de uma socialização que forneça uma nova trilha para a construção do projeto de vida do adolescente

“Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença ³ é o conceito central, o instrumento chave e o objetivo maior desta pedagogia.” (Costa, 2001, p.23)

Na Pedagogia da Presença, a relação educador-educando é alicerçada na reciprocidade, na convivência diária e nos pequenos gestos, que fazem diferença e que na verdade exercem influência na vida do sujeito. Para tanto, o educador deve apresentar-se acessível e comprometido com a realidade do educando, agindo numa prática dialética de proximidade. Essa prática exige uma noção clara do processo de crescimento pessoal, de definição de identidade e da construção do projeto de vida do adolescente, que se interligam às quatro competências necessárias para o ser humano realizar-se como pessoa, como trabalhador e como cidadão:

- ✓ Competência pessoal – aprender a ser
- ✓ Competência relacional- aprender a conviver
- ✓ Competência produtiva- aprender a fazer
- ✓ Competência cognitiva – aprender a conhecer

De acordo com Costa (2001), são ferramentas da Pedagogia da Presença: Relação de ajuda, Resiliência, Protagonismo Juvenil e Cultura da Trabalhabilidade.

Na relação de ajuda, o educador procura ajudar a desenvolver no adolescente, a maturidade, a capacidade de socialização e competência de enfrentar a vida. Resiliência é um processo pessoal no qual o ser humano consegue superar a adversidade, apesar dos desafios.

Os projetos sociais bem sucedidos envolvendo adolescentes em situação de vulnerabilidade social, o Protagonismo Juvenil aparece como importante contraponto à violência e exclusão social. A adoção de uma perspectiva que enfatize o desejo e a vontade dos adolescentes, quando da elaboração, aplicação e avaliação de políticas públicas representam uma grande preocupação nos estudos contemporâneos sobre juventude.

No Protagonismo Juvenil, o adolescente ocupa uma posição de destaque no desenvolvimento de atividades, e sua opinião e participação é valorizada em todos os momentos. As experiências demonstram que a ênfase no adolescente como sujeito das atividades contribui para dar sentido positivo ao seu projeto de vida, ao mesmo tempo em que conduzem à reconstrução de valores éticos, como os de solidariedade e responsabilidade social.

Cultura da Trabalhabilidade é o desenvolvimento de competências para a vida pessoal e profissional caminhando para uma cultura onde os adolescentes se comprometam com seus objetivos e busquem aproveitar cada oportunidade com estratégia para alcançar o seu sonho.

Partindo do pressuposto que a adolescência é uma etapa de desenvolvimento do homem caracterizada por conflitos internos que exigem dos adolescentes a construção e ressignificação de sua identidade, auto-

²² **Antonio Carlos Gomes da Costa**, 54, é pedagogo, passou pela administração da Febem, de Ouro Preto e do Estado de Minas Gerais, foi oficial de projetos da Unicef e da OIT (Organização Internacional do Trabalho). Autor do livro Pedagogia da Presença, da Solidão ao Encontro, foi consultor de Fundações e ONG's e diretor da ONG Modus Faciendi. Faleceu em 04 de março de 2011 aos sessenta e um anos de idade.

imagem e das relações com a família e a sociedade, todo o trabalho desenvolvido visa o fortalecimento de todas as habilidades, isto é dos saberes construídos no cotidiano das relações sociais, que certamente se traduzem em:

- Projeto de vida: É o sonho com degraus, com metas, prazos e consciência dos esforços e dos recursos a serem investidos na consecução de um objetivo de vida. É o querer-ser, a vocação e a vontade de crescer com atitudes básicas desejantes diante da vida.
- Autoconfiança: É apoiar-se, em primeiro lugar, nas próprias forças e saber que pode contar com elas.
- Autodeterminação: O ser humano, quanto mais a desenvolve, aumenta a sua capacidade de decidir por si mesmo e de traçar seu próprio caminho.
- Auto-realização: O ser humano precisa saber aonde quer chegar e descobrir as diversas formas para alcançar este objetivo.
- Visão de futuro: É desenvolver uma visão otimista do futuro ao perceber-se no mundo, refletir e agir sobre a realidade.
- Sentido da vida: É aquela linha pontilhada que une o ser ao querer-ser na vida de cada pessoa.

Assim, a metodologia desta proposta está pautada na concepção de que mediante a seleção de temas geradores, o educador organiza e propõe situações de ensino- aprendizagem baseadas nas descobertas espontâneas e significativas dos adolescentes, permitindo que a síntese dos conhecimentos construídos seja repensada de modo que o aluno/autor seja capaz de refletir sobre as ações, desenvolver e criar um produto que revele a sua aprendizagem.

A Proposta *Uma Escola na Vida*, apresenta em seu recorte curricular uma organização que contempla Eixos Temáticos definidos a partir dos princípios e pressupostos estabelecidos, articulados a assuntos de interesse dos adolescentes e às necessidades básicas de aprendizagem traduzidas em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos por meio de uma metodologia dialógica e reflexiva, oferecendo oportunidades para aquisição dos instrumentos essenciais ao exercício da cidadania.

A organização curricular voltada à escolarização dos adolescentes em internação provisória é disseminada (classes compostas por alunos de diversas séries), podendo as turmas serem organizadas de acordo com o avaliação diagnóstica de aprendizagem inicial. Tem duração de 45 dias, contempla cinco Eixos Temáticos organizados em Módulos Educativos. Cada Eixo Temático a ser contemplado tem um dia de ênfase durante a semana, de maneira que cada tema gerador sugerido nos blocos temáticos é trabalhado em dias previstos no Modelo Curricular. Tem como objetivo ampliar a visão dos adolescentes quanto a construção do seu projeto de vida.

Em se tratando da escolarização dos adolescentes em cumprimento de internação, os mesmos darão continuidade aos os estudos através da modalidade *Educação de Jovens e Adultos – EJA*.

8. Perfil do Educador em Unidade de Atendimento Socioeducativo

A escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, que não tiveram acesso ou permanência no sistema formal de ensino, constitui um enorme desafio para o governo federal e para os governos estaduais e municipais. É objeto permanente de questionamento daqueles que legislam sobre a educação, a necessidade de adequação das metodologias, dos currículos, do material didático, dos tempos e espaços, das formas de avaliação e, sobretudo, da formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas das Unidades de Atendimento Socioeducativo.

As diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, não trazem legislação específica a respeito da formação do educador de jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Talvez porque se supõe que,

em se tratando da formação de educadores, está convencionado que todos atuarão segundo o mesmo modelo universalista, generalista dos currículos de formação de educadores.

Para tratar do perfil do educador/professor atuante no Sistema Socioeducativo é necessário compreender a dinâmica da sua ação nas unidades de atendimento. Nestes espaços o educador é o facilitador da construção criativa e solidária do projeto de vida do adolescente na escola e exerce, mediante presença educativa, influência positiva por meio do exemplo e da articulação com as demais atividades educativas.

Sua ação demanda determinadas habilidades e posturas para além de conhecimento técnico, que possibilitem uma prática transformadora e postura ética para a promoção do respeito à diversidade. Algumas características são indispensáveis a todos os profissionais que optarem pela unidade de atendimento socioeducativo, como seu espaço de atuação profissional:

1. Ter equilíbrio pessoal e postura profissional.
2. Identificar-se com a proposta sociopedagógica da FUNDAC e com o projeto político das escolas, tanto na estrutura de funcionamento quanto na organização curricular.
3. Ter projeto pessoal aliado a um projeto coletivo e disponibilidade para a formação continuada.
4. Ter a capacidade de trabalho em equipe.
5. Ter capacidade de construir uma relação dialógica com os alunos.
6. Ter competência para gerenciar a sala de aula, garantindo um clima propício à aprendizagem, ter compromisso para lidar com as necessidades especiais de aprendizagem dos alunos e desenvolver empatia com os adolescentes.
7. Estabelecer vínculos afetivos e de trabalho, buscando coerência entre o discurso e a prática.
8. Saber conduzir o processo pedagógico de modo coerente, demonstrando sensibilidade com as questões educacionais, saber integrar os alunos, interagir com as características do grupo-classe e favorecer a produtividade entre eles.
9. Manter seus compromissos funcionais, como: assiduidade, pontualidade, compromisso com os prazos de tarefas, disponibilidade de tempo para reuniões, constância para documentar seus trabalhos e relatórios dos educandos, saber elaborar planos de estudo e relatórios.
10. Estabelecer uma relação de respeito com os familiares dos adolescentes e manter uma parceria constante com os demais profissionais da Unidade, visando o melhor desenvolvimento do adolescente.

9. Formação dos Educadores

A formação continuada para os profissionais envolvidos na proposta de escolarização *Uma Escola na Vida* é premissa fundamental para se estabelecer, de fato e de direito, a socioeducação como viés de educação. Uma proposta de escolarização destinada a adolescentes que guardam características próprias, que convivem com uma situação específica de privação, dentre elas, uma das mais cobiçada pelo adolescente, a liberdade, requer um cuidado especial com a formação em serviço do profissional que atuará na sala de aula, como professor.

A formação dos educadores que atuarão na operacionalização da proposta pedagógica ora apresentada, necessita de atenção especial tanto da Secretaria d Educação e Cultura do estado da Bahia, quanto da FUNDAC. Considera-se que, para uma atuação de excelência na socioeducação, o conhecimento da área social, do direito da criança e do adolescente, da educação, inclusive a psicopedagogia, especialmente pela forma deficitária com que a aprendizagem se deu com estes adolescentes, da psicologia, entre outras e o trabalho em equipe se caracterizam como instrumentos fundamentais para execução das atividades educativas.

Qualquer programa de formação do educador precisa responder as questões nucleares, a partir das quais todo o projeto deve demandar: Quem são esses adolescentes com os quais irá atuar? O que significa ser adolescente privado de liberdade? Qual a relação do educador com este adolescente? Como a prática

pedagógica deste educador irá contribuir para inclusão destes adolescentes? Quais as estratégias serão elaboradas para mobilizar esses adolescentes, que em alguns casos, evadiram da rede escolar?

Nesse contexto é imprescindível que esse profissional compreenda que os educandos com os quais irá conviver, são jovens com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnicorraciais, que precisam ser respeitadas, valorizadas e utilizadas.

Por ser esta uma iniciativa inovadora, aliada à necessidade de compreensão da dinâmica do atendimento socioeducativo, a prática educacional pressupõe a qualificação da equipe pedagógica, através de processo de formação continuada objetivando oferecer ao educador as ferramentas para auxiliá-lo no entendimento da natureza dessa ação, que refletirá na qualidade do atendimento e no desenvolvimento de uma cultura da reflexão na/da sua função diária de educar.

Desenvolver um trabalho de escolarização para adolescentes em situação de privação de liberdade, exige do professor ousadia para lidar com o novo, predisposição para enfrentar condições diferentes das unidades escolares regulares, investir na sua formação, e acima de tudo, acreditar no potencial humano desses adolescentes. Por outro lado esse professor necessita de apoio técnico – pedagógico, uma vez que o simples contato com a proposta pedagógica e o material de apoio elaborado a partir desta, não serão suficientes para que ele se aproprie dos princípios e pressupostos do projeto e construa diferentes competências para exercer o seu papel de agente de mudança.

Partindo dessa premissa, organizar uma ação de formação para os profissionais que atuam na área escolar junto ao educando interno, no desenvolvimento da Proposta *Uma Escola na Vida*, apresenta-se como uma necessidade premente.

A capacitação em serviço prevista em legislação de âmbito nacional assegura como direito do integrante do quadro do magistério a oportunidade de ampliação de seus conhecimentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título VI – que trata dos profissionais da educação, faz menção à formação, incluindo a capacitação em serviço.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (...).” (Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, 1996).

Em virtude das especificidades da ação socioeducativa, o projeto de formação dos educadores que atuarão nas unidades de atendimento socioeducativo, considerando a proposta *Uma Escola na Vida*, deve estar pautado nos seguintes pressupostos:

- Conhecimento do Sistema de Atendimento Socioeducativo;
- Compreensão do atendimento no que concerne a Internação Provisória;
- Compreensão da dinâmica do funcionamento das Unidades de Atendimento Socioeducativo;
- Conhecimento da legislação na qual está referenciado o atendimento socioeducativo;
- Metodologia centrada na Pedagogia da Presença;
- Estrutura curricular diferenciada por organização através de temas geradores;
- Respeito aos tempos humanos de aprendizagem.

Visando alcançar e efetivar o princípio da incompletude institucional, próprio da socioeducação, a Secretaria da Educação do estado vem comprometer-se formalmente e com interveniência do Ministério Público com a garantia do exposto nesse documento. Para tanto, caberá a disponibilização dos recursos financeiros, material, de pessoal, técnicos e metodológicos necessários para operacionalização do projeto Educação para Adolescentes em Atendimento Socioeducativo. À FUNDAC a disponibilização de espaço escolar, o apoio no desenvolvimento das atividades pedagógicas, a responsabilidade em oferecer aos professores curso introdutório sobre o atendimento socioeducativo.

10. Organização Curricular

Adotar uma proposta pedagógica preocupada com as necessidades educativas dos adolescentes da contemporaneidade deve ter a intenção de atender as necessidades e expectativas dos mesmos que se encontram internos. Entendemos que, para se consolidar ações positivas na escolarização é imperativo adotar uma postura que revele uma escuta sensível das inquietações apontadas, uma leitura contextualizada dos seus atos e competência técnica educacional para articular seu repertório de vida com o escolar.

Na contemporaneidade, as mudanças ocorridas no mundo através do processo de globalização e internacionalização das economias, têm influenciado as relações sociais, em todos os âmbitos da sociedade e mais efetivamente no contexto escolar. Segundo Moreira (1997) essa influência pode ser atribuída, dentre outros fatores, ao aumento, à disponibilidade e à facilidade de acesso às informações, à geração de novos mercados e ao apelo incontestadas instituições de propaganda (mídia) para o aumento do consumo.

A proposta *Uma Escola na Vida*, inspirada na Conferência Mundial sobre Educação, realizada no período de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia estabelece conhecimentos, habilidades, valores e atitudes como eixos temáticos que sustentam os temas geradores propostos.

Os conhecimentos variam conforme cada época e cada cultura. O homem precisa de conhecimento para conhecer a si mesmo; conhecer o mundo do qual é parte; participar da vida produtiva; participar das decisões coletivas; continuar aprendendo.

Os *valores* são tudo o que pesa na hora em que o ser humano tem que tomar decisão. As oportunidades por si só não bastam. As pessoas devem ser dotadas de bons critérios para avaliar e tomar decisões fundamentadas. Afinal, o que cada pessoa se torna é fruto das oportunidades que teve e das escolhas que fez ao longo da vida. A educação deve propiciar o desenvolvimento dessa capacidade ao educando, possibilitando que ele vivencie, identifique e incorpore valores estruturantes em sua formação.

As *atitudes* representam uma fonte de atos. Os atos que um educador assume diante desta ou daquela circunstância decorrem da sua atitude básica diante da vida. Ele pode, por exemplo, atuar com base no modelo do dano ou no modelo do desafio. Isso vai depender do posicionamento – visão e significação – que ele tem diante de si próprio e do mundo natural e humano do qual faz parte.

As *habilidades* devem ser compreendidas como requisitos básicos para se viver e trabalhar numa sociedade moderna, ou seja, estamos falando das habilidades básicas, específicas e de gestão. As habilidades não podem ser compreendidas de forma mecânica, reduzidas a manualidades. Esse tempo já passou. Essa percepção, hoje, é inaceitável.

Segundo Gallo (2000), a organização do currículo em disciplinas reflete a uma concepção de ciência e sociedade. Esta forma de organização possibilita o controle sobre todo o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola (direção, professores e educandos), criando a ilusão de que tudo pode ser minuciosamente avaliado. Entretanto, o modelo disciplinar e seriado no qual a escola se referenda não tem dado conta de estabelecer conexões entre os conhecimentos necessários no mundo atual e tornar significativo a aprendizagem na sala de aula.

A escola, como instituição social, além de não está imune às ações dos processos citados, apresenta-se como um espaço privilegiado no qual todas as informações advindas da globalização das informações interagem, enriquecendo o processo de desenvolvimento e formação de nossos educandos.

Neste sentido, tornam-se necessárias mudanças metodológicas, quais sejam: trabalho cooperativo entre os professores, articulação entre os diversos saberes, expansão da idéia de aula e de sala de aula, bem como ampliação das possibilidades e funções educativas. (YUS,2002)

Com base na política de promoção da Educação Básica e considerando a dinâmica específica da Medida Socioeducativa, a estrutura curricular foi elaborada a partir de Temas Geradores e Áreas de Conhecimento. Nesta perspectiva, o eixo organizador do currículo deixa de ser as disciplinas tradicionais, passando a ser composta pelos próprios Eixos Temáticos advindos do cotidiano. (MORENO,1998)

A Proposta *Uma Escola Para a Vida* propõe uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, é proposto um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os educandos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

Nesta proposta, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos das escolas nas unidades são operacionalizados, ou seja, transformados em ações pedagógicas. No entanto, não se trata de compreendê-los da forma comumente aceitos pela tradição escolar. A nossa proposta pedagógica explícita uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, bem como uma resignificação, em que a noção de conteúdo se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diversas naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola nas unidades com a formação ampla do educando e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção.

Uma Escola Para Vida contempla em seu modelo curricular temas sociais, pois acredita-se que o trabalho com os mesmos nas escolas das unidades, tratam de conhecimentos diretamente vinculados à realidade dos educandos e estão aberto à assimilação de mudanças apresentadas por essa realidade. As mudanças sociais e os problemas que surgem pedem uma atenção especial para se estar sempre interagindo com eles, sem ocultá-los. Assim, embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade baiana apresenta, considerando ainda as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades que o compõem, é inevitável que determinadas questões ganhem importância maior.

10.1 - Modelo Curricular – Internação

Tempo Formativo Juvenil I				
Eixos Temáticos	Duração	Temas Geradores	Duração	Áreas de conhecimento
I Identidade e Cultura	(1 ano) Todos Os Eixos	1 - O jeito de Ser e Conviver do Adolescente. 2 - Namoro e Amizade: construindo a afetividade na adolescência. 3 - Família, Adolescência e Projeto de vida. 4- Escola: que espaço é esse? 5 - O Adolescente frente a diversidade (gênero, raça/etnia, geração, orientação sexual etc.). 6 - A Religiosidade na fase da adolescência. 7 - Manifestações Culturais Populares: do espaço rural ao espaço urbano. 8 - Tribos: uma forma de identidade coletiva juvenil.	2 meses	
II Saúde e Meio Ambiente	(1 ano) Todos Os Eixos	1 - O (a) Adolescente e o Direito à Vida. 2 - Drogas lícitas e ilícitas: o que o (a) o adolescente pensa sobre isso? 3- Ser Planetário: O adolescente como cidadão do mundo. 4 - Cultura Corporal e Comportamento Juvenil. 5- Atitudes Juvenis em Defesa do Meio Ambiente.	2 meses	

		6 - Como Viver a Sexualidade na Adolescência? 7 - O Planeta Terra: a casa das futuras gerações. 8 - Saúde e Condições de Vida do Sujeito Juvenil.		Linguagens (Língua Portuguesa e Artes); Matemática; Estudos da Natureza e da Sociedade
Tempo Formativo Juvenil II				
III Sociedade e Trabalho	(1 ano) Todos Os Eixos	1 - A Sociedade que temos e a sociedade que queremos. 2 - O Adolescente e a Escola: tecendo o ser e o saber 1 - O Apelo ao Consumo e a Reação do (a) Adolescente. 2 - Geração Digital: os adolescentes e o uso das tecnologias. 1 - A Convivência Social na Adolescência. 2 - O (a) Adolescente e a Experiência de Trabalho. 1 - O Adolescente e Trabalho Informal. 2 - A família como Primeiro Espaço de Formação Social.	2 meses	
IV Cidadania e Movimentos Sociais	(1 ano) Todos Os Eixos	1 - O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Garantia de Direitos. 2 - Os movimentos Juvenis e Prática da Cidadania. 1 - Protagonismo Juvenil e a Construção da Cidadania. 2 - Sociedade Democrática e Participação Política Juvenil. 1 - Políticas Públicas Juvenis: Conhecendo o Plano Estadual de Juventude. 2 - O Grêmio Estudantil: exercendo a cidadania no espaço escolar. 1 - A Presença Juvenil nos Movimentos Sociais 2 - Liderança Juvenil: um jeito próprio de agir na sociedade	2 meses	

10.2– Modelo Curricular – Internação Provisória

Eixos Temáticos	Duração	Temas Geradores	Dia de ênfase	Áreas de conhecimento
I Identidade e Cultura	nove semanas – 45 dias	O jeito de Ser e Conviver do Adolescente Namoro e Amizade: construindo a afetividade na adolescência Família, Adolescência e Projeto de vida Escola: que espaço é esse O (a) Adolescente frente a diversidade (gênero, raça/etnia)	Segundas-feiras	
II Saúde e		Ser Planetário: O adolescente como cidadão do mundo Cultura Corporal e Comportamento Juvenil O (a) Adolescente e o Direito à	Terças-feiras	

III Sociedade e		A Sociedade que temos e a Sociedade que Queremos O Adolescente e a Escola: tecendo o ser e o saber O Apelo ao Consumo e a Reação	Quartas - feiras	
IV Justiça e Cidadania		O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Garantia de Direitos Poder Judiciário do Ministério Público	Quintas - feiras	Linguagens (Língua Portuguesa e Artes);
V Movimentos Sociais		Os movimentos Juvenis e Prática da Cidadania Políticas Públicas Juvenis: Conhecendo o Plano Estadual de Juventude	Sextas - feiras	Matemática; Estudos da Natureza e da

ANEXO 3

TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Perspectivas do professor para a promoção do desenvolvimento do adolescente em medidas socioeducativas de internação”, de responsabilidade de Nilcea Moreno Silva, aluna de Mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar as perspectivas dos professores acerca de seu papel no trabalho socioeducativo para a promoção do desenvolvimento do adolescente das unidades de internação enquanto sujeito de direitos. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravadores (ipad, aparelhos de gravação). É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa que se possa fornecer indicadores para a formação de professores para o Sistema Socioeducativo, em que se considera o adolescente como sujeito em desenvolvimento.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 9614-4687 ou pelo e-mail nilceamoreno@bol.com.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da Dissertação final, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH - cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO 4
AUTORIZAÇÃO FUNDAC



SECRETARIA DE
JUSTIÇA, DIREITOS HUMANOS
E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

BAHIA
GOVERNO DO ESTADO

À Mestranda

NILCEA MORENO SILVA

Levo ao seu conhecimento e a quem possa interessar que tendo em vista a solicitação de elaboração de trabalho acadêmico do Mestrado sobre "Perspectivas do professor para a promoção do desenvolvimento do adolescente em medidas socioeducativas de internação", realizando pesquisa na Comunidade de Atendimento Socioeducativo – CIA (Salvador – BA), assim como na Comunidade de Atendimento Socioeducativo Zilda Ams (Feria de Santana – BA) tendo como alvo os professores da unidade, foi-lhe autorizado pela direção geral, que me designou como responsável em realizar seu acompanhamento durante o período de fevereiro a junho de 2016.

Respeitosamente,

Maria Mercedes Agrícola
Coordenadora de Educação/GERSE/FUNDAC

Fundação da Criança e do Adolescente - FUNDAC
Rua Pitangueiras, 26A, Mata de Brotas, Salvador - Bahia | Cep: 40.255-436
(71) 3116.2914/2994/2911

AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE FOTOS E IMAGENS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para divulgação de fotos e imagens

Este termo se refere a pesquisa "Perspectivas do professor para a promoção do desenvolvimento do adolescente em medidas socioeducativas de internação", de responsabilidade de Nilcea Moreno Silva, aluna de Mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar as perspectivas dos professores acerca de seu papel no trabalho socioeducativo para a promoção do desenvolvimento do adolescente das unidades de internação enquanto sujeito de direitos. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa consentindo a divulgação das fotos e imagens da unidade socioeducativa Zilda Arns em Feira de Santana/Ba.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que será mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas, fotos, imagens ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravadores (ipad, aparelhos de gravação). É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa que se possa fornecer indicadores para a formação de professores para o Sistema Socioeducativo, em que se considera o adolescente como sujeito em desenvolvimento. Sua autorização é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se e, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99614-4687 ou pelo e-mail nilceamoreno@bol.com.br. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da Dissertação final, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

O projeto inicial foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura deste termo ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH - cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Ana Verena Rodrigues Amorim

Ana Verena Rodrigues Amorim
Diretora da Secretaria, Administração Colégio Estadual PAULO VI
Aut.: 13.017/15
Mat. 11193719-8

Nilce Moreno Silva

Nilcea Moreno Silva
Pesquisadora

Brasília, 14 de julho de 2016

75

PROJETOS DA ESCOLA

EDUCAÇÃO FÍSICA - PLANO DE CURSO

CURSO - EDUCAÇÃO FÍSICA

CARGA HORÁRIA: 80 horas semestral

1. Ementa
<p>Pressupõe levar os conhecimentos sobre o corpo através da vivência nos esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas. A saber: orientação sobre hábitos de higiene e sua relação a saúde e as partes do corpo. Aplicação de atividades de reconhecimento das capacidades físicas. Expressão de movimentos nas brincadeiras e jogos. Participação em danças folclóricas regionais e introdução aos jogos pré-desportivos e desportivos, além de atividades que contemplem a ginástica e elementos para melhoria das atividades funcionais.</p>
2. Objetivo Geral
<p>Possibilitar a participação dos alunos nas diferentes atividades ligadas à cultura corporal de movimento.</p>
2.1 Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer metas o entendimento para si próprio, a partir do conhecimento do corpo, nas questões: significados, gestuais, expressão corporal; • Reconhecer normas e regras dos diversos elementos da cultura corporal de movimento; • Participar de atividades em grupo no que diz respeito à cooperação, socialização e aproximação; • Identificar como a alimentação, a higiene e as atividades corporais são determinantes para aquisição e manutenção da saúde e vida saudável; • Apresentar as capacidades físicas: velocidade, resistência, força e flexibilidade e outras atividades motrizes; • Diferenciar e utilizar-se das múltiplas possibilidades de posicionar, equilibrar e locomover o próprio corpo, a partir de práticas, esportivas, lúdicas, recreativas e sociais, rítmicas, culturais e de aventuras.
3. Conteúdos
4. Metodologia
<p>No Ensino da disciplina de Educação Física a metodologia será aplicada a partir de atividade teórico-prática e vivências corporais: individuais e coletivas, podendo em algumas ocasiões que o aluno realize registros a fim de que o mesmo seja capaz de sintetizar o conhecimento a partir dos recursos da leitura e da escrita através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades práticas, individuais, em duplas, trios e grupos maiores. • Leitura de textos e registros de relatórios sobre o tema de estudo proposto; • Debates e conversas sobre o que estudamos; • Montagem e criação jogos, brinquedos cantados e ritmos e atividades de aventura; • Apresentações de trabalhos como danças, teatros, cartazes, seminários, simulação, torneios e campeonatos; • Vivências motoras como habilidades básicas e complexas fundamentais e destrezas; • Atividades rítmicas e expressivas: rodas, cantigas, ritmos com o corpo, materiais variados;

- Exercícios de relaxamento e alongamento;
- Atividades de imitação, mímicas, sensitivas, contato e relaxantes;
- Jogos pré-desportivos e introdutórios a modalidades esportivas;

PROJETOS EDUCACIONAIS E ESPORTIVOS

5. Avaliação

Será sistemática e processual de acordo com a avaliação do Colégio Paulo VI – Anexo Zilda Arns para o ensino fundamental II.

Projetos que realizados no ano de 2016 na escola em pesquisa foram, segundo o

Relatório do 2.º semestre/16

Projeto Gincana Interdisciplinar

O projeto contou com uma programação bastante animada, sendo o *Dia do Estudante* uma data especial, pois é uma homenagem a todas as pessoas que valorizam o *conhecimento* e o *crescimento pessoal* a ideia foi promover a integração e socialização entre os alunos, conscientizando para a importância da educação na formação do ser humano, e como a educação impacta em todas as áreas da vida deles. As atividades promoveram a troca de saberes tão importantes na medida socioeducativa de internação, que tem por objetivo propiciar que cada adolescente possa se referenciar a outras possibilidades de ser e conviver em sociedade.



1- Projeto Bahia Singular e Plural: Identidade Cultural

O projeto teve como objetivo privilegiar a interdisciplinaridade, por compreender que as relações entre as variadas especialidades didáticas podem favorecer no processo de conhecimento, transformação e aprendizagem. O projeto nasce com o propósito de buscar compreender a diversidade sociocultural que compõe o cotidiano das várias regiões que compõe o Estado da Bahia.





2- Projeto de Vida

O projeto visa instruir os adolescentes, a estabelecer metas para sua vida tornando-os ativos, críticos, reflexivos, no que se refere ao futuro e sendo assim participativos e atuantes no que se refere ao seu projeto de vida, nas áreas: familiar, profissional e acadêmica, e qualidade de vida. Na segunda fase do projeto interdisciplinar titulado Projeto de Vida, em acordo enfatizarão na estrutura da família, com o objetivo de trazer aos adolescentes uma visão reflexiva, no que se refere as relações familiares e as relações sociais, expondo os requisitos para a instauração e permanência da família, além de garantir a participação oral , escrita e/ou gráfica, do aluno. Na terceira fase do projeto, a

equipe fez uma análise das fases anteriores e depois de constatado o bom aproveitamento dos alunos, com a suas participações ativas, mediante as aplicações das fases do projeto até então, decidiram dar ênfase a construção da vida profissional e acadêmica, aplicando testes de aptidão, e expondo testemunhos e exemplos de conquistas e superação de profissionais, além de apresentação de profissões.



3- Projeto Novembro Azul

Os professores da Internação Provisória (IP) e da Medida, do Colégio Estadual Paulo VI, na CASE Zilda Arns, elaborou um projeto com o objetivo de chamar a atenção dos educandos sobre a importância e naturalidade dos exames preventivos contra o câncer de próstata. Foi ministrada uma palestra através de informações pela professora Eva Góes Mello, incentivando-os futuramente a não ter preconceitos, principalmente em razão da realização do exame clínico, que é o maior tabu. Após a palestra, o socioeducador Marivaldo Nascimento Maciel, através dos conhecimentos de serigrafia fez um excelente trabalho assinalando a importância da profissão para a vida do indivíduo, nessa perspectiva de mudanças e transformações, foi demonstrada uma iniciação com base na pintura, ou seja, o ponto de partida. Vale ressaltar que nas instruções passadas para os educandos e com base no início das

informações os próprios confeccionaram a pintura na camisa com o slogan do “Novembro do Azul”, e o do Colégio Estadual Paulo VI no verso da mesma. É através da convivência em um mundo sociável e culturalmente organizado que as pessoas aprendem a transformar a natureza, a se comunicar e utilizar instrumentos e utensílios sociais, a planejar e avaliar sua maneira de atuar no mundo. Sendo assim continuamos buscando atender ao objetivo de transmitir informações para que esses educandos tenham de fato e de direito uma reeducação e ressocialização para dar continuidade a sua vida cotidiana fora do espaço da socioeducação em privação de liberdade.

4- Projeto Consciência Negra

A semana foi marcada com várias atividades tendo como objetivo pensar e materializar práticas pedagógicas voltadas para a promoção de uma melhor educação para as relações Étnico-raciais.



5- Projeto Cantinho Florido da Paz

Este projeto tem por objetivo central desenvolver no aluno do Centro de Atendimento Sócio Educativo Zilda Arns, Colégio Paulo VI, a importância da preservação da Natureza, a partir de práticas como o replantio e ornamentação viva nesta instituição, no pensamento de que aprender através do cultivo do jardim na escola é uma das melhores formas de desenvolver no

estudante a necessidade de se tornar ecologicamente propiciador de mudanças, capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável, bem como de saber-se gerador e cuidador de vidas.

Precisamos ensinar a amar verdadeiramente a natureza e ter prazer em frequentar um ambiente cercado pela beleza e organização. Nossos alunos devem aprender que estamos inseridos na natureza e compreender que não estamos separados dela, mas que somos sim uma parte da mesma, e que, portanto, devemos desempenhar cada qual o seu papel neste contexto de preservação. O fato de tornar-se um ser cuidador de vida poderá torná-lo responsável e integrante da sociedade.



APÊNDICE

APÊNDICE A



Espaços da Unidade SSE da pesquisa. A – Templo Ecológico; B – Ginásio poliesportivo; C – Horta; D – Laboratório de Informática; E – Oficina de Artes; F - Biblioteca. Nota: Fotos de arquivo pessoal da pesquisadora, 2014/16.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Apresentações da pesquisadora e do entrevistado; e retomada dos objetivos da entrevista.

Negociação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista.

Caracterização do(a) entrevistado(a): idade, sexo, profissão, escolaridade, área e nível de formação, tempo de atuação na área, histórico profissional prévio. Apreciação geral da convergência entre atuação e formação profissional.

Caracterização da trajetória de desenvolvimento profissional:

- Descrição do início do trabalho docente na escola do SSE;
- Motivações e expectativas iniciais;
- Unidades socioeducativas em que atuou antes, se atuou;
- Caracterização e avaliação de atividades de formação profissional já realizadas;
- Disciplinas cursadas na graduação e/ou pós que auxiliaram no trabalho educativo com adolescentes.
- Se há apoio institucional para formação profissional;
- Se há impacto de atividades de formação sobre si mesmo e os adolescentes;
- Se existem espaços para trocas de experiências com outros profissionais de outras unidades;

Concepções e informações sobre a escolarização no SSE e a escola da Unidade:

- Descreva para mim, os projetos escolares em que você atua;
- O espaço físico da unidade socioeducativa favorece o processo ensino-aprendizagem e o trabalho educativo com adolescentes? Fale sobre aspectos que você considere positivos e negativos deste espaço.
- Como a escola pode favorecer a autoestima dos estudantes? Qual o seu papel nesse processo?
- Na sua opinião, a escola em que você atua no SSE favorece a construção de novos projetos de vida, conforme elencado nas diretrizes do SINASE? Se sim, como isso se dá, exemplifique.

Investigação de concepções sobre o desenvolvimento do estudante adolescente:

- Professor como é que você caracteriza a fase da adolescência?

- Tendo em vista, sua definição de desenvolvimento, qual seria a relação entre cumprimento de medida socioeducativa e promoção de desenvolvimento?
- Na sua visão, que critérios comportamentais (e outros) evidenciam que o adolescente atingiu os objetivos da medida socioeducativa? De que forma a escola pode contribuir com o alcance desses novos comportamentos?
- Como você acha que os adolescentes percebem esta escola?
- Como a escola é vista por outros atores da unidade onde você atua?
- Quais os desafios e possibilidades que as práticas e metodologias trazem para os estudantes do SSE garantindo o estabelecimento de relações positivas?

Concepções sobre a docência em socioeducação e sobre si mesmo como professor:

- Como você professor percebe sua função docente no SSE?
- Você conhece o PPP da escola? Como você utiliza o PPP ao planejar e elaborar as atividades com os adolescentes?
- Me descreva um típico dia de trabalho seu nesta escola?
- No contexto de atendimento socioeducativo é estabelecido que as atividades desenvolvidas possam alterar a rota de destino do adolescente. Como você se percebe nesta ação?
- Você se sente preparado para estar atuando no SSE? Por que? O que poderia te ajudar a se sentir preparado?
- Se você estivesse à frente de um curso de formação, o que não poderia faltar?

Concepções sobre adolescência, conflito com a lei e ação docente como parte da rede socioeducativa e os adolescentes concretos com quem ele trabalha:

- Ao perceber que no dia da aula, faltaram vários estudantes, o que você professor pensa, como atua?.
- Na sua opinião, como conciliar a consideração à singularidade do adolescente com a orientação do programa a partir de um único projeto político-pedagógico?.
- Como funciona a reinserção escolar de educação formal junto aos estudantes?

Cases:

- Em um fórum de EAD um cursista fez o seguinte comentário real: Uma professora, falou para um aluno, que se por um acaso ele não se comportasse ela iria chamar o pai dele para uma conversa. O aluno responde com uma pergunta: - Professora a senhora conhece o meu pai? Porque eu não.... O que você professor acha deste caso em tela? Como reagiria diante dessa resposta?
- Uma outra fala de uma mãe: “Meu filho não pediu para estar dentro de uma unidade de internação. Se ele esteve lá, foi por falta de oportunidades, que agora estão sendo oferecidas pela unidade socioeducativa”. O que você teria a dizer?

- Após dois anos cumprindo medida socioeducativa de internação, Pedro José*, 18 anos, está próximo de virar definitivamente uma página difícil de sua história. A aprovação no vestibular para o curso de Medicina Veterinária renovou as esperanças do jovem de traçar um novo caminho para sua vida. Como deve ter sido o processo de execução da medida? O que você acha que fez a diferença, nesse caso?

Considerações Finais do entrevistado:

- pedir que dê uma orientação/conselho a um professor fictício/imaginário que vai trabalhar na escola do SSE.
- perguntar se ele/a gostaria de voltar a alguma questão? Se gostaria de complementar alguma resposta? Se teria algo que ele gostaria de comentar, independentemente de ter sido ou não perguntado?
- Elaborar as considerações finais da própria entrevista.
- Continuar prestando atenção à conversa depois de desligar o gravador, quando muitas informações relevantes costumam emergir.

Encerramento da entrevista:

- ênfase na confidencialidade das informações e na relevância da entrevista;
- acréscimos de informações complementares;
- agradecimentos pela participação do entrevistado;
- e despedidas

APÊNDICE C

PARTE I – 1.ª dia de conversa informal de manhã 12/05 – Direção da Escola

1. Sobre a Escola:

Situação de Funcionamento:

Localização:

Dependência administrativa:

Qual a organização da escola? por ciclos? Modalidade regular ou EJA? E o PIA? E o PPP?

Perfil de formação desses professores?

Atividades extra-classes, projetos, dentre outros?

Quais ações de formação continuada que os professores participaram?

Que impactos se pode perceber no cotidiano de seu trabalho? E na relação com os adolescentes?

Quantas horas por semana os adolescentes frequentam a escola? O que eles fazem quando não estão em sala? Atividades de profissionalização na ou fora da escola?

Esportes? Cultura & arte? Participação dos professores nessas iniciativas?

Os profissionais da escola têm contato com as famílias?

Tem participação na vida escolar dos adolescentes?

Há reuniões, encontros realizados ocasionalmente na escola com a participação das famílias?

Quais as estratégias adotadas para promover acessibilidade?

A escola é acessível aos portadores de deficiência?

As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?

Quantidade de professores:

Quantidade de salas de aula:

Professores lotados, provisórios/terceirizados, concursados

Total de alunos que atende:

Serie que atende os alunos:

Infra-estrutura (dependências):

A escola possui biblioteca?

A escola possui laboratório de informática

A escola possui laboratório de ciências?

A escola possui sala de leitura?

A escola possui quadra de esportes?

Condições físicas e arquitetônicas de funcionamento?

Telefones, Computadores e Internet:

Linha telefônica?

Internet:

Banda larga:

Computadores para uso dos alunos:

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PILOTO

Apresentações da pesquisadora e do entrevistado; retomada dos objetivos da entrevista.

Negociação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista.

Caracterização do(a) entrevistado(a): idade, sexo, profissão, escolaridade, área e nível de formação, tempo de atuação na área, histórico profissional prévio. Apreciação geral da convergência entre atuação e formação profissional.

Caracterização da trajetória de desenvolvimento profissional:

- Descrição do início do trabalho docente na escola do SSE;
- Motivações e expectativas iniciais;
- Unidades socioeducativas em que atuou antes, se atuou;
- Tempo de experiência docente.

Investigação de concepções sobre o desenvolvimento do estudante adolescente:

- o que você entende ser a adolescência.
- o que é desenvolvimento para você? Como vc vê a relação entre cumprimento de medida socioeducativa e promoção de desenvolvimento?
- concepções prévias do que seria trabalhar com adolescente que cumpre MSE;
- concepções de diferenças de trabalho entre a escola da unidade e a de fora;
- especificidades da escola de unidade de internação.
- Conselhos para professor imaginário que iniciaria trabalho na escola de MSE (seria interessante que eles escrevessem uma carta a esse professor imaginário, que tal?);
- pré-requisitos para atuar na escola de MSE (como ele vê o perfil/competências/habilidades requeridas para atuar...);
- palavra-síntese que represente o trabalho docente da escola com MSEs. Se a escola fosse fora de unidade, qual seria a palavra?

Levantamento de necessidades formativas:

- Caracterização e avaliação de atividades de formação profissional já realizadas;
- Disciplinas cursadas na graduação e/ou pós que auxiliaram no trabalho educativo com adolescentes.
- Se há apoio institucional para formação profissional;

- Se há impacto de atividades de formação sobre si mesmo e os adolescentes;
- Se existem espaços para trocas de experiências com outros profissionais de outras unidades;
- sugestões para atividades de formação para professores que trabalham em MSE. (se vc estivesse à frente de um curso de formação, o que não poderia faltar?...)

Considerações Finais do entrevistado:

- perguntar se ele/a gostaria de voltar a alguma questão? Se gostaria de complementar alguma resposta? Se teria algo que ele gostaria de comentar, independentemente de ter sido ou não perguntado?
- Elaborar as considerações finais da própria entrevista.
- Continuar prestando atenção à conversa depois de desligar o gravador, quando muitas informações relevantes costumam emergir.

Encerramento da entrevista:

- ênfase na confidencialidade das informações e na relevância da entrevista;
- acréscimos de informações complementares;
- agradecimentos pela participação do entrevistado;
- e despedidas

QUESTÕES A SEREM ABORDADOS COM OS PROFESSORES

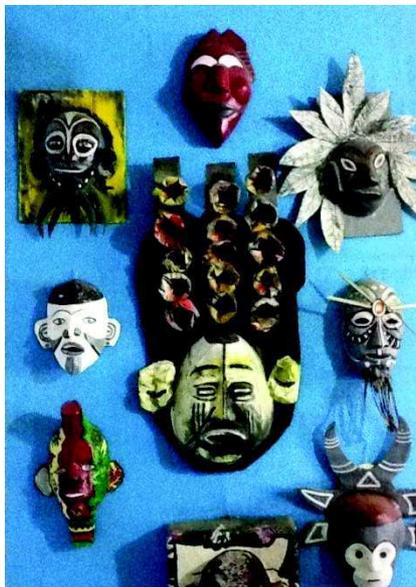
- Quantas horas por semana os adolescentes frequentam a escola? O que eles fazem quando não estão em sala? Atividades de profissionalização na ou fora da escola? Esportes? Cultura & arte? Participação dos professores nessas iniciativas?
- Na sua opinião, qual o objetivo do trabalho docente?
- O que você poderia dizer sobre o desenvolvimento do estudante adolescente?
- Baseado em sua experiência, o que você pensa sobre o modelo de escola proposto para esses adolescentes? O que deixaria e o que mudaria?
- Qual a relação professor-estudante no espaço da unidade de internação?
- Como que você avalia sua formação acadêmica em relação às demandas escolares no interior da unidade de internação? Já participou de cursos de formação continuada? Quais?
- Qual a relação entre o professor e o sistema socioeducativo?
- Na sua opinião, como o professor possibilita o desenvolvimento do estudante? No caso da escola na unidade de internação, onde os estudantes em geral estão em defasagem escolar ou com o vínculo fragilizado com a instituição escolar, quais os desafios do professor para a promoção desse desenvolvimento?

- Quais materiais pedagógicos que você utiliza?
- Exemplifique atividades que você fez com os socioeducandos que vc acredita terem sido exitosas.
- Na sua opinião, qual o papel da escola na socioeducação?
- Que desafios você encontra em sua prática docente na socioeducação?
- Voltando ao vínculo escola-adolescente, que tipo de prática você acredita que pode fortalecer esse vínculo?)
- Como você planeja as aulas a serem ministradas? Como seleciona os conteúdos e a forma de promover a aprendizagem deles?
- Como o professor pode fazer para colaborar com a construção de vínculo entre adolescente e os espaços educacionais?
- Em sua opinião, qual o sentido da escola na atualidade?
- O que a escola e a educação podem/devem fazer na e para o adolescente das unidades?
- De que forma existe desenvolvimento para os estudantes no Espaço Educativo na socioeducação?
- Quais as suas concepções sobre o desenvolvimento do estudante?
- Você conhece a lei que torna obrigatório o ensino nas unidades SSE? O que você sabe sobre ela?
- Que limitações pessoais são encontradas para o trabalho pedagógico
- Quais dificuldades são encontradas na docência em escola de unidade socioeducativa?
- Como procura resolver os problemas que surgem?
- Que fatores positivos da prática educativa dentro do contexto socioeducativo facilitam sua prática pedagógica
- Recebe orientação de outros profissionais para sua prática docente? Quais? Como?
- Como você percebe a aquisição da experiência no trabalho docente (eu não sei se os professores fazem opção por estar nesses lugares, mas se fizerem, é bom perguntar porque da escolha... e há quantos anos trabalha no sistema
- O que mais marcou nesse período de exercício docente em socioeducação?

- Quais ações de formação continuada que você participou?
- Que impactos se pode perceber no cotidiano de seu trabalho? E na relação com os adolescentes?
- Os profissionais da escola têm contato com as famílias?
- Tem participação na vida escolar dos adolescentes?
- Há reuniões, encontros realizados ocasionalmente na escola com a participação das famílias?

APÊNDICE E

OCA - Peças fabricadas pelos estudantes



APÊNDICE F



Figura 6 - Realidade vivenciada pela pesquisadora no ambiente escolar no SSE. A – Plantas e flores nos locais de acesso e passagem dos adolescentes da Unidade para a escola; B e C – Pintura externa das salas de aula; D – Frente da escola. Nota: Fotos de arquivo pessoal da pesquisadora, 2014/16.