

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

Camila da Rosa Parigi

**AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM
PROFESSORES(AS) EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO:
EDUCAR(SE) ENTRE A COERCITIVIDADE E A LIBERDADE**

**Santa Maria, RS.
2017**

Camila da Rosa Parigi

**AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES(AS) EM
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: EDUCAR(SE) ENTRE A COERCITIVIDADE E A
LIBERDADE**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Co-orientadora: Prof. Dr. Valeska Maria Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS.
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

da Rosa Parigi, Camila
AUTO (TRANS) FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES (AS) EM
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: EDUCAR (SE) ENTRE A
COERCITIVIDADE E A LIBERDADE / Camila da Rosa Parigi.-
2017.
159 p.; 30 cm

Orientador: Celso Ilgo Henz
Coorientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

1. Auto(trans)formação Permanente com professores(as)
2. Educação 3. Juventude 4. Socioeducação I. Ilgo Henz,
Celso II. Fortes de Oliveira, Valeska Maria III. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Camila da Rosa Parigi. A reprodução de partes ou do todo desse trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Avenida Prefeito Evandro Behr, n. 5474, Bairro: Camobi, Santa Maria, RS. CEP:97.110-800.

Fone: (0 xx) 55 99906-8471. E-mail: camilaparigiufsm@gmail.com.

Camila da Rosa Parigi

**AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES(AS) EM
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: EDUCAR(SE) ENTRE A COERCITIVIDADE E A
LIBERDADE**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 06 de outubro de 2017:

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Valeska Maria Fortes Oliveira, Prof^a. Dr^a (UFSM)
(Presidente /Coorientadora)

Balduino Antônio Andreola, Prof. Dr. (UFRGS)

Luiz Gilberto Kronbauer, Prof. Dr. (UFSM)

Carmem Maria Craidy, Prof^a. Dr^a. (UFRGS)

Santa Maria/RS
2017

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Não existem palavras que possam representar o carinho e reconhecimento por tod@s @s amig@s e colegas que comigo caminharam durante esse processo auto(trans)formativo. Ainda assim, deixo gravados, aqui, meus votos de carinho, reconhecimento e gratidão.

Aos meus amig@s e colegas de caminhada do Grupo Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire, especialmente a Joze Toniolo por todas as parcerias ao longo dessa caminhada de disciplinas e estudos.

Aos amig@s da Escola Municipal Vicente Farenzena, as queridas e lindas farenzetas: Josiane, Vera, Michelle e Francisca, amigas e colegas que estiveram comigo apoiando, incentivando e cobrindo ausências.

Aos amig@s e colegas da Escola Estadual Humberto de Campos, pelos diálogos, planos e projetos construídos a partir dos círculos dialógicos, por compartilharem comigo conhecimentos, anseios, desejos e angústias acerca da socioeducação.

Aos meus querid@s amig@s orientador@s, Celso Ilgo Henz e Valeska Fortes, por aceitarem guiar meus passos. Por todas as vezes em que me atenderam quando, desesperada, solicitei orientações; pela atenção e prontidão com que me auxiliaram neste trabalho.

Aos professor@s avaliador@s, professor Gilberto, Bauduíno e professora Carmem obrigada por aceitarem nosso convite e projetarem, discutirem essa pesquisa.

Aos meus amig@s de longa e mais recente caminhada Mariana Thesing, Tiele Spode, Roselis Pincolini, Joacir Marques, Daniele Furtado, Eliziane Tainá, Marilei Oliveira obrigada por longe ou perto serem amigas, ouvirem minhas angústias, aconselharem meus medos e alertarem dos equívocos. Onde estiveram e da maneira que puderam foram parceiras e me ajudaram da melhor forma a seguir sempre o melhor caminho.

À mais competente anjo da guarda acadêmico, obrigada querida Lili! Obrigada por com tanta propriedade dos trâmites burocráticos dessa universidade auxiliar em momentos tão tensos.

Ao meu companheiro de muitos momentos, que nem sempre concorda, que geralmente questiona e provoca mais inquietação. Agradeço por compartilhar esse período de estudo e descoberta, obrigada Daniel.

Aos familiares, pelos momentos de compreensão e ajuda; meu querido pai, minhas queridas mãe e irmã, 'OBRIGADA', por sempre incentivarem, por torcerem, orarem pelos meus passos, obrigada por acreditarem, muitas vezes, mais que eu mesma.

Obrigada a tod@s vocês, pois, sem vocês, meus sonhos não seriam possíveis. Sou feliz por ter pessoas tão bonitas humana e fisicamente por perto!

Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e quem jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam (Paulo Freire).

RESUMO

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

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES(AS) EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: EDUCAR(SE) ENTRE A COERCITIVIDADE E A LIBERDADE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AUTORA: CAMILA DA ROSA PARIGI
ORIENTADOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ
COORIENTADORA: PROF. DR. VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
Data e local da defesa: Santa Maria, 06 de outubro de 2017.

A violência e a juventude são grandes temas de debate nacional. Diariamente é crescente os questionamentos frente ao papel das instituições educativas e dos profissionais que trabalham com a juventude, especialmente jovens que vivenciam a violência e a barbárie. Diante dessas constatações e de questionamentos acerca da socioeducação, esta pesquisa de mestrado, inserida na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, se propôs a compreender as implicações, os limites e as possibilidades nos processos de auto(trans)formação permanente com os(as) professores(as) em uma escola no contexto de privação de liberdade - CASE/SM. Para isso, foi necessário conhecer o Sistema Socioeducativo, especialmente o contexto do CASE/SM, no qual através de círculos dialógico investigativo-formativos foi possível identificar implicações, limites e possibilidades nos encontros auto(trans)formativos com professores(as) que trabalham na escola inserida na unidade socioeducativa. Essa pesquisa, compreendeu a auto(trans)formação como um processo permanente necessário no qual professores(as) se constituem e constituem suas práticas. Por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa-formação e do tipo estudo de caso, o desenvolvimento da pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da proposta política-epistemológica dos círculos dialógicos formativo-investigativos e da interpretação de documentos oficiais. As interpretações das construções deram-se hermeneuticamente pela compressão de ampliação e construção do conhecimento. Nesse sentido são apresentados elementos históricos e legais da educação dentro dos espaços socioeducativos que somados às narrativas dos(as) professores(as) e dos teóricos que fundamentam essa pesquisa evidenciam possibilidades de construção de práticas socioeducativas e de espaços-tempos auto(trans)formativos tendo como perspectiva uma comunidade socioeducativa que busque a valorização da vida. Constatou-se através dos estudos de documentos oficiais e das narrativas com professores(as) que o sistema socioeducativo, está distante das projeções traçadas legalmente. Com isso, esta investigação evidencia o papel essencial dos processos pedagógicos e educacionais dentro da unidade socioeducativa por aspectos eminentemente transformativos e humanizadores, bem como, indica a necessidade de constituição de espaços e tempos de diálogo, formação e construção de alternativas para conflitos com professores(as) e demais profissionais que atuam na socioeducação. Diante disso, a potencialidade desse trabalho dentro das pesquisas está nos apontamentos e discussões imprescindíveis sobre educação e jovens em conflito com a lei.

Palavras-chave: Auto(trans)formação Permanente com professores(as). Educação. Juventude. Socioeducação.

ABSTRACT

Dissertation of Master in Education
Program of Postgraduate in Education
Universidade Federal de Santa Maria

CONTINUOUS AUTO(TRANS)FORMATION WITH TEACHERS IN SOCIOEDUCATIVE CONTEXT: EDUCATE YOURSELF AMONG THE COERCIVITY AND THE FREEDOM

AUTHOR: CAMILA DA ROSA PARIGI
LEADER: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ
COOPERATIVE TEACHER: PROF. DR. VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
Date and local of presentation: Santa Maria, October 06th 2017.

Violence and youth are major themes of national debate. There is a growing daily questioning of the role of educational institutions and professionals working with youth, especially young people who experience violence and barbarism. Faced with these findings and questions about socio-education, this master's research, inserted in the Training, Knowledge and Professional Development Line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria/RS, proposed to understand the implications, the limits and possibilities in the processes of permanent (trans)formation with the teachers in a school in the context of deprivation of liberty - CASE / SM. For that, it was necessary to know the Socio-Educational System, especially the context of the CASE / SM, in which through dialogic research-formative circles it was possible to identify implications, limits and possibilities in auto(trans) formative encounters with teachers school within the socio-educational unit. This research understood self (trans)formation as a necessary permanent process in which teachers constitute and constitute their practices. Through a qualitative research-training and case-study approach, the development of the research was based on the presuppositions of the political-epistemological proposal of the formative-investigative dialogic circles and the interpretation of official documents. The interpretations of the constructions were hermeneutics by the compression of magnification and construction of the knowledge. In this sense, historical and legal elements of education are presented within the socio-educational spaces that, together with the narratives of the teachers and the theorists that base this research, show possibilities for the construction of socio-educational practices and self-trans (trans)formative spaces taking as a perspective a socio-educational community that seeks the valuation of life. It has been found through studies of official documents and narratives with teachers that the socio-educational system is far from legally drawn projections. This research evidences the essential role of pedagogical and educational processes within the socio-educational unit by eminently transformative and humanizing aspects, as well as, it indicates the need to create spaces and times for dialogue, formation and construction of alternatives for conflicts with teachers and other professionals who work in the socioeducation. Faced with this, the potential of this research work is in the essential notes and discussions about education and young people in conflict with the law.

Keywords: Continuous Auto(trans)formation with Teachers. Emancipatory Education. Youth. Socioeducation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos Fundamentais dos Processos Auto(Trans)Formativos Permanentes.....	31
Figura 2 – Compreensão da Investigação.....	54
Figura 3 – Projetos de Estudos de Caso (YIN, 2005)	57
Figura 4 - Fontes e Instrumentos de Pesquisa.....	58
Figura 5 - Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.....	61
Figura 6 – Movimentos Constitutivos da pesquisa (Henz & Freitas, 2015)	63
Figura 7 - Início da Carreira Docente dos(as) Professores(as) do CASE/SM.	67
Figura 8 - “Bandido bom é bandido morto”	77
Figura 9 - Quadro Comparativo da Doutrina de Situação Irregular e da Doutrina de Proteção Integral.....	82
Figura 10 - Processo das Medidas Socioeducativas.....	83
Figura 11 - População FASE-RS. Fonte: Fundação de Atendimento Sócio Educativo/RS: assessoria de informação e gestão.....	84
Figura 12 - População Diária – Unidades de Internação (julho de 2016)	85
Figura 13 - Sistema Socioeducativo: unificação de políticas e ações.....	91
Figura 14 - Estrutura Arquitetônica do Térreo da Unidade.....	94
Figura 15 - Construção dos Pseudônimos	121
Figura 16 - Unidade de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Documentos que subsidiam as construções da pesquisa.....	59
Quadro 2	Características dos(as) professores(as) do CASE/SM.....	68
Quadro 3	Encontros e temáticas desenvolvidos pela pesquisa.....	69
Quadro 4	Pseudônimos dos(as) professores(as).....	117

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum.
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo.
CASEMI	Centro de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade.
CASE/SM	Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria.
CASEMI/SM	Centro de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade de Santa Maria.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EPT	Educação para Todos.
FASC	Fundação de Assistência Social e Cidadania.
FASE-RS	Fundação Estadual de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul.
FEBEM- RS	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor do Rio Grande do Sul.
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEN	Metodologia do Ensino.
MEC	Ministério da Educação.
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil.
PRE	Pró-reitora de Extensão.
PROMENOR	Fundação Paulista de Promoção Social do Menor.
RS	Rio Grande do Sul.
SAM	Serviço de Atendimento aos Menores.
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.
SM	<u>S</u> anta Maria.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria.
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

1. ELEMENTOS PARA INICIAR O DIÁLOGO.....	26
1.1. UMA TEMÁTICA ESPECÍFICA: COMPREENDENDO O PROBLEMA	33
1.1.1. Porque pesquisar a Socioeducação?	34
1.1.2. Problema da pesquisa.....	35
1.1.3. Objetivos	35
2. A VOCAÇÃO ONTOLÓGICA PARA SER MAIS: VIVÊNCIAS QUE ME CONSTITUÍRAM.....	40
3. PERCURSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS: PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS	52
4. CONTEXTO DA PESQUISA: INSTITUIÇÕES SOCIOEDUCATIVAS	76
4.1. PERCEPÇÕES JUVENIS: POLÍTICAS NACIONAIS VOLTADAS PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE	78
4.1.1 Percepções sobre juventude: visões sociais, culturais e econômicas.....	88
4.2. UNIDADE SOCIOEDUCATIVA E ESCOLA: A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DO JOVEM.....	90
4.2.1 Fundação de Atendimento Socioeducativo do RS e CASE de Santa Maria/RS.....	93
5. A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES(AS) EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	102
5.1. PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS NA DOCÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DO PROFESSOR.....	103
5.1.1 Pesquisa-formação: entrelaçamentos acerca da constituição docente..	107
5.2. A EDUCAÇÃO E OS CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ELEMENTOS PARA DIALOGAR SOBRE A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORES(AS).....	109
6. PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO NO CASE/SM.....	116
6.1. TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES(AS) DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA.....	124
6.2. AFINAL... QUEM SÃO ELES? ESTUDANTES? SOCIOEDUCANDOS? GENTES COM DIFERENTES TRAJETÓRIAS SOCIAIS?.....	129
6.3. EDUCAÇÃO NO CASE/SM: LIBERDADE OU COERCITIVIDADE?	136
6.3.1. Des/Articulações do Sistema Socioeducativo	140
CONSIDERAÇÕES CONSTITUÍDAS NO DECORRER DA PESQUISA- FORMAÇÃO	148
REFERÊNCIAS.....	156



O Jarro¹

Na escola há um jarro
que é feito de barro,
Com arte e amor,
Cozido no fogo,

Que nasce de um jogo
De luz e de dor.
Na escola há um jarro
Que é feito de barro...
E nós, somos barro!
O barro que fomos
Depois que do nada
Nos foi inspirada
A chama da vida
Que a nós convida

¹ Composição poética produzida professor Balduino Antonio Andreola, membro titular da banca, no parecer de avaliação do trabalho.

A sina abraçarmos
De ao pobre falarmos
O apelo da chama...
Do barro ao ser feitos
Por que, de outros jeitos,
Queremos ser pedra?
A pedra não sente
Se morre a semente
Que nela não medra...
Ao sermos de barro
(Não muro ou parede!)
Seremos o jarro,
Com água pra sede,
Alívio nas dores,
Orvalho pras flores...
E para as crianças
Que apelos nos lança
De afago e afeto.

No longo trajeto
Da imensa amargura,
Nenhuma ternura?
Nenhuma ternura?
Nenhuma ternura,
Na imensa amargura?...

E aquele menor
Sabemos de cor:
O olhar que nos lança,
pedindo ternura
Na imensa amargura
É de uma criança!

1. ELEMENTOS PARA INICIAR O DIÁLOGO

A Educação exerce um importante sentido na sociedade e uma diversidade de entendimentos, pois, justamente, nessa diversidade de interpretações está alicerçada a sua relevância e amplitude.

Com o objetivo de discutir acerca da educação brasileira indica-se como fonte de reflexão a cena inicial desse capítulo, extraída do filme “O Jarro”, produzido pelo iraniano Ebrahim Foruzesh, em 1992, com atores não profissionais que compõem grande parte do elenco. O filme aborda a história do jarro de uma escola localizada em uma aldeia no deserto iraniano. O jarro possui um importante significado para as crianças e pessoas da aldeia, pois garante que as crianças saciem a sede durante o período da escola. Em um dado momento do filme, o mesmo se quebra e várias iniciativas são organizadas pela comunidade, na tentativa de consertá-lo.

Essa ilustração aproxima o significado do jarro à situação da educação brasileira, pois se compreende que essa também se encontra com diferentes problemas e dificuldades, principalmente quando se trabalha com contextos de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, entende-se que a educação brasileira se aproxima daquele jarro, quebrado que todos tentam consertar. Um sem fim de pessoas discutem a solução, o poder público direciona políticas públicas que orientam a organização, definem fins e conteúdos, porém pouco se investe em ações que efetivamente promovam a melhoria e a qualidade dos processos educativos de crianças e jovens.

Porém, mesmo em meio a grandes problemas e dificuldades, a educação brasileira é como aquele jarro que matava a sede das crianças todos os dias; por isso, juntas esperavam em euforia a chegada de um novo jarro, que enchia de esperança aquele lugar deserto, mas cheio de vida.

A educação brasileira também é como aquele professor, já cansado de tanto lutar contra as mazelas sociais, mas que busca exemplos de partilha e amizade diariamente; também é aquele cântico, aquela mandala que acalenta as crianças na sede pelo conhecimento e do ser mais. A educação brasileira é a comunidade, e também aquelas crianças em suas diferentes culturas e classes sociais.

Pensar educação sem pensar no ser humano, no contexto, nas especificidades políticas, econômicas, culturais e históricas da sociedade atual é um movimento pouco relevante. Porém, acontece que em muitos momentos a educação

é uma das “ferramentas” na mão de empresários e de “grandes” investidores configurados como “senhores de boas intenções”.

Arroyo (2010) nos orienta, em uma das suas obras de grande impacto, “Ofício de Mestre: imagens e autoimagens”, para essa discussão. Ele elucida a partir de dois principais diálogos: o primeiro é de um fazendeiro em uma cidade de interior que pressupõe a Educação como prática de doutrinação; e o segundo, parte da fala da mãe de uma criança, que indica a perspectiva de Educação como processo de humanização e emancipação, como possibilidade de construir uma vida melhor - “menos aperreada”. Ambas as compreensões são carregadas de preceitos políticos e epistemológicos e se confundem nas práticas escolares.

Seria muito menos trabalhoso pensar o processo educativo a partir dos pressupostos da doutrinação, do silenciamento, da negação de si e do outro, para a aceitação de ordens, conforme orientações econômicas e capitalistas. Mas, muito menos confortável à alma, à consciência histórica se também o professor, agente da transformação, silenciar-se e sujeitar-se a esse objetivo, que descarta a democracia e não promove vida e esperança.

O contexto e a cultura escolar, possuem uma trajetória social e histórica, que faz com que muitas vezes encontremos com uma cultura petrificada, com ações fundamentadas e direcionadas a perspectivas que não condizem com nosso tempo. Atualmente, estudos e pesquisas têm refletido, principalmente, sobre questões relacionadas ao Ensino Fundamental de nove anos e ao Ensino Médio (BARBOSA et al. 2012) (TOMAZETTI, 2014), vêm construindo espaços de estudos e diálogos a fim de compreender as demandas desses novos cenários da educação brasileira.

Nesse sentido, os processos de construção das ações pedagógicas não ocorrem fora das relações concretas e teóricas sobre cada nível, etapa ou modalidade educativa. Assim, é necessário que professores(as) e estudantes se conheçam para constituírem colaborativamente processos de ensino-aprendizagem.

O livro “A Infância no Ensino Fundamental de nove anos”, organizado por Maria Carmen Silveira Barbosa e Ana Cristina Coll Delgado (2012), abarca uma coletânea de textos de colaboradores que discutem a valorização da criança e da infância bem como os desdobramentos da modificação do Ensino Fundamental de nove anos. O artigo produzido por Craidy e Barbosa (2012) nos alerta para as práticas enrijecidas e “domesticadoras” com crianças e jovens, compreendendo que as exigências no âmbito da disciplina não podem se dar de modo negativo.

O compromisso a que me refiro aqui é descrito por Freire (2013) na décima carta da obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, intitulada “Mais uma vez a questão da disciplina”. Nela o autor aborda a disciplina como elemento na busca da não irresponsabilidade licenciosa do estudo. Ou seja, Freire (2013) defende nessa carta que a disciplina precisa ser constituída pelos educandos em si mesmos, com auxílio dos(as) professores(as).

A preocupação com a ordem e a disciplina é bastante visível nos contextos educativos e, também, a organização e os conteúdos estão bastante atreladas às exigências que os pais fazem da aprendizagem dos filhos, na conquista da aprovação em processos de desempenho².

Por isso, é necessário que cada vez mais seja retomada com professores(as) e estudantes de cursos de licenciatura a importância da compreensão dos processos educativos-pedagógicos, não apenas como e simplesmente “matéria” a ser ensinada, mas como um movimento mais amplo e complexo, de caráter histórico e social.

Desta forma, os processos educativos-pedagógicos são constituídos por uma diversidade de elementos que se relacionam em uma totalidade que busca a auto(trans)formação³ das pessoas. Ocorre que muitas vezes se tem dificuldade de perceber que as práticas desconectadas do contexto no qual a pessoa se constitui representam um perigo para a construção do processo educativo-pedagógico, pois não tem significado algum para o estudante. E, a partir disso, justifica-se a necessidade de a escola e os(as) professores(as) estarem dispostos a ouvir as crianças e a comunidade, sem perder sua função social ou assumir funções de outras instâncias. Isso não significa que o conhecimento esteja apenas em uma esfera local, também é necessário transcender, mas de maneira significativa e dinâmica. Para Santos (2010), trata-se de um processo em que o estudante

² Exames avaliativos como ENEM e vestibulares. Da mesma forma as crianças desde muito cedo são avaliadas para estabelecer o índice de desempenho das Escolas – IDEB (Índice de Desempenho da Educação Básica).

³ O conceito de auto(trans)formação, vem sendo discutido e aprofundado por Henz (2015) e seu Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*, se constitui em um processo que pressupõe um movimento que é auto, inter, e também, transformativo, que ocorre “por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do ‘ser mais’ (FREIRE,2011), que só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo (HENZ, 2015, p.20).” Dessa forma, a partir das trajetórias pessoais e profissionais dos envolvidos, constituem-se características e compreensões sobre a práxis e o desenvolvimento profissional docente, como processo que só “forma” quando “auto(trans)forma” a si mesmo e o(s) outro(s), a partir do diálogo que se estabelece sempre em comunhão, de maneira cooperativa.

compreende e constrói saberes, interconexões mentais e conceitos consistentes sobre o mundo, o que permite a ação e reação diante da realidade.

Nesse sentido, as discussões de Craidy & Barbosa (2012) indicam a organização dos processos de ensino-aprendizagem através de projetos interdisciplinares. Porém, ainda prevalece nas escolas e muitas vezes em cursos de formação de professores(as), uma visão equivocada de que aprendizagem, que é entendida como ensinar a “matéria”; e ainda, que ensinar-aprender a ler e escrever só ocorre através de duas ações: copiar e repetir. Nessa perspectiva, Santos (2010, p. 92) explica que “não há aprendizagem significativa se não houver construção de sentido. A primeira preocupação do professor deve ser a de levar o aluno a construir o sentido do objeto no contexto do seu mundo”.

Assim, entende-se que o professor e a escola que escutam, aprendem e falam com⁴ os estudantes buscam valorizar as construções e as diferenças, estabelecendo diálogos sobre situações vividas para a formação de cidadãos conscientes e críticos. A partir da perspectiva de Freire (2001), entende-se que os(as) professores(as) somente constituirão práticas pedagógicas construtivas no momento em que propiciarem aos educandos a fala e a escuta, para assim também serem escutados por eles, ou seja, promoverem diálogos.

Diante disso, os(as) professores(as) necessariamente precisam de estudo político e epistemológico, de modo a ter clareza da relação dos conceitos com as práticas educativas-pedagógicas. Nessa discussão, Freire (2011) corrobora com essa ideia ao afirmar o caráter político da prática pedagógica.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (FREIRE, 2011, p. 34-35).

Por isso que no decorrer dessas primeiras escritas buscou-se apresentar quais os pressupostos pedagógicos, políticos e epistemológicos que orientam e fundamentam essa dissertação de mestrado, e mais do que isso objetivou indicar

⁴ Entende-se necessário refletir sobre os processos auto(trans)formativos serem construídos com e pelos estudantes, e não para os estudantes.

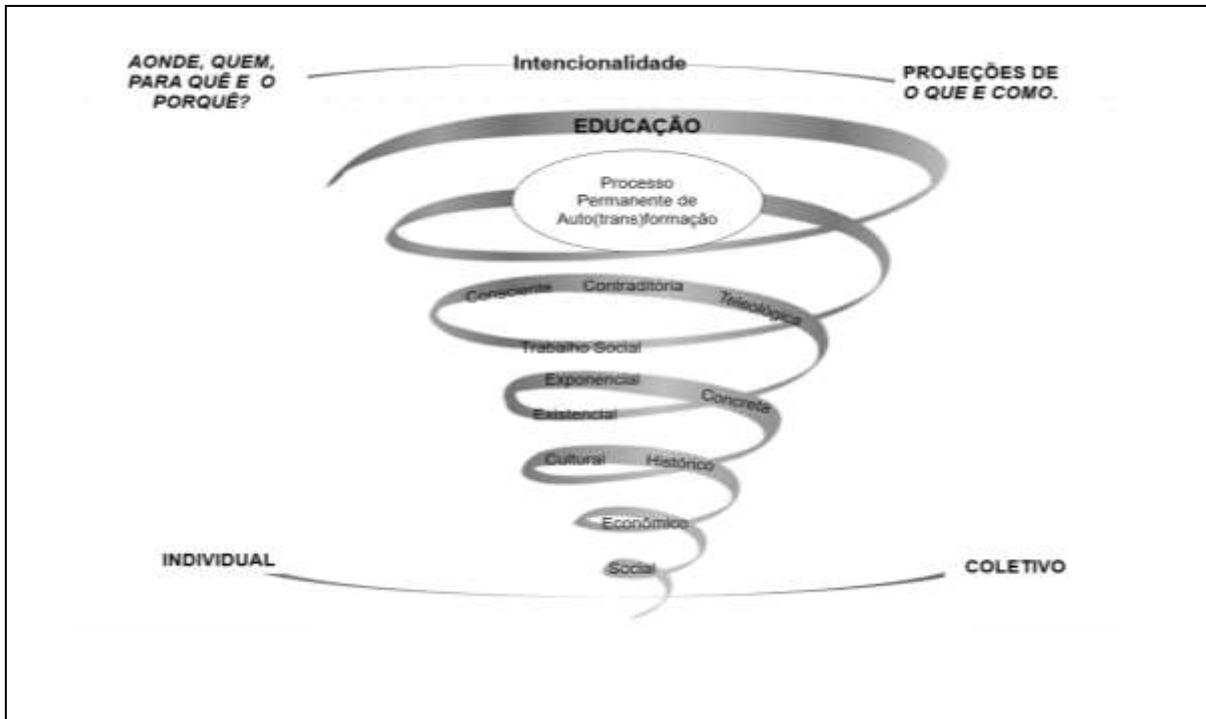
quais as referências que permitiram a autora e coautores desse trabalho movimentarem-se nas instituições educativas.

Nesse contexto, Vieira Pinto (2001), filósofo brasileiro, dedica parte da sua obra “Sete Lições da Educação de Jovens e Adultos” para discutir sobre o conceito de “Educação” e as implicações entre conteúdo e forma, discorrendo sobre as concepções ingênuas e críticas da educação. Para Vieira Pinto (2001), a educação precisa ser esclarecida em dois conceitos; um restrito, que corresponde ao processo de educação das fases de vida do sujeito (infância, adolescência, juventude), e o outro ampliado que corresponde ao processo educativo permanente da existência humana, que ultrapassa fases e se propaga sob todos os aspectos da vida. A figura 1.0 representa os aspectos apontados por Vieira Pinto (2001) de modo a compreender a educação como um processo de auto(trans)transformação permanente dos sujeitos e que está intrinsecamente ligada ao humano. Para Vieira Pinto (2001),

A educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, a educação é formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar fins coletivos (p. 29-30).

Diante disso, toda Educação está inserida e respaldada em um projeto de ser humano e sociedade, em um paradigma econômico, cultural e social reproduzido e problematizado criticamente. Nesse sentido, o autor compreende a Educação como elemento histórico, individual e coletivo, no qual o sujeito constitui-se historicamente e também contribui para uma história coletiva em formação.

Figura 1.0 – Elementos Fundamentais dos Processos Auto(Trans)Formativos Permanentes.



Fonte: Elaborada pela autora.

Os elementos que constituem essa imagem são carregados de sentidos e significados na esfera pedagógica-educativa que precisa ser compreendida como um **processo auto(trans)formativo permanente**. Esse processo, que se dá com os outros e com o mundo, está situado em um contexto **socioeconômico e cultural**. Não obstante, a “formação”, e tampouco a “transformação”, ocorrem de fora para dentro, mas são “autoformativos” e “autotransformativos”. Ninguém forma ou transforma o outro; cada qual se auto(trans)forma, intersubjetivamente, pelo diálogo reflexivo e amoroso a partir da realidade e da sua práxis social e pedagógica, em inacabados e permanentes processos para “ser mais”.

Voltando à imagem, também se ressalta a necessidade desse sujeito aprendente ser compreendido em sua **totalidade**, desmistificando a ideia que se aprende apenas pela cabeça, mas sim pelo corpo inteiro, pois os sentidos estão ligados a esse corpo situado em um espaço-tempo.

A compreensão **existencial** da educação está ligada à formação do sujeito humano, como processo histórico e permanente de se constituir humano; por isso também **exponencial**, por ser permanente e histórico, pela vocação ontológica do humano de ser mais (FREIRE, 2011).

Porém, ao mesmo tempo que assume a possibilidade de humanização, também ocorre um movimento de **contradição** desse processo, pois ao exercer papel fundamental na constituição de pessoas que promovem a **transformação social**, também age como conservadora de saberes existentes.

Em Freire (2013), compreendemos que a prática educativa está relacionada às identidades culturais dos sujeitos que nela estão envolvidos; também imbricadas nesse processo estão intencionalidades, ocultas ou explícitas, que configuram as ações. Nesse sentido, as heranças culturais são compreendidas como aquilo que recebemos e que vem sendo conservado a partir das práticas educativas. Contudo, para que realmente ocorra a transformação social não se pode apenas permanecer nas heranças, cabe ao sujeito aprender e buscar, em apreender novos conhecimentos.

Assim sendo, as pessoas podem ser “condicionadas, programadas, mas não determinadas, movem-se com um mínimo de liberdade de que dispõem na moldura cultural para ampliá-la” (FREIRE, 2013, p.95). Por isso, que a educação se caracteriza por um processo **contraditório** em movimentos de incorporação e progresso.

Em razão da intencionalidade (teleologia) educativa, a teleologia indica a ordem consciente ao objetivar promover a consciência crítica do sujeito do/no mundo, de modo a ultrapassar esferas biológicas e assumir compromissos históricos (KRONBAUER, 2016). Não obstante, todo discurso abstrato em educação é inútil, ou seja, pensar e fazer educação envolve necessariamente uma realização objetiva e **concreta** em um determinado contexto social, lutando contra ou a favor de perspectivas hegemônicas.

E por fim, todo processo educativo-pedagógico caracteriza-se como um trabalho social, pois apresenta relações com o trabalho, de modo que forma indivíduos para desenvolver atividades na sociedade e também pela classe de trabalhadores da educação.

Cada um desses elementos que compõem a educação integram a totalidade humana, histórica e social, e orientam a pensar a educação com finalidade no humano e que se constitua como dispositivo de transformações políticas, econômicas e sociais.

O engajamento na luta contra regimes totalitários, injustiças sociais e desqualificação da educação pública brasileira precisa ser uma constante na vida de

professores(as) e estudantes. De modo que, posteriormente, possam atingir esferas cada vez maiores na sociedade.

Entende-se que necessariamente essa dissertação de mestrado precisa esclarecer quais as compreensões que fundamentam e orientam essa proposta de pesquisa detalhada na sequência.

1.1. UMA TEMÁTICA ESPECÍFICA: COMPREENDENDO O PROBLEMA

A presente pesquisa auto(trans)formativa está inserida na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, e foi construída com os(as) professores(as) de uma Escola Estadual inserida em uma instituição socioeducativa para adolescentes e jovens em conflito com a lei, da cidade de Santa Maria/RS.

A instituição é uma unidade que integra a Fundação Estadual de Atendimento Socioeducativo/FASE-RS, cuja administração geral situa-se em Porto Alegre/RS e que possui casas de execução da medida socioeducativa de privação de liberdade nas várias regiões do estado.

A FASE/RS e suas unidades foram criadas com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que são documentos legais que evidenciam a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. Assim, os Centros de Atendimentos Socioeducativos procuram através das medidas de semiliberdade ou internação, de acordo com os atos infracionais cometidos pelos sujeitos, promoverem a reinserção social dos adolescentes e jovens em conflito com a lei na sociedade.

A escola é responsável por oportunizar atividades educativas-pedagógicas aos adolescentes do CASE/SM e não recebe outros estudantes. Percebe-se a singularidade dessa escola não somente pelos estudantes que a compõem, mas pelos objetivos e proposta que apresenta. É necessário dizer, que a educação assume um papel importante na vida desses jovens, pois possibilita reconstrução de uma humanização perdida e de uma cidadania não vivenciada.

Nesse sentido, a educação socioeducativa caracteriza-se como uma aprendizagem permanente sobre o tempo/espço social onde está inserida, buscando desenvolver um “cidadão autônomo, 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” (BRASIL, 2006, p. 46).

1.1.1. Porque pesquisar a Socioeducação?

É um tanto redundante reafirmar a necessidade da compreensão da Educação em seu sentido amplo, porém é inevitável para o entendimento das justificativas desse projeto.

Ao abordar Educação em contextos privados de liberdade é relevante observar dois principais paradigmas que estão presentes nesses contextos. O primeiro refere-se à necessidade de uma educação transformadora, que promova a mudança das pessoas privadas de liberdade; e o segundo refere-se a um tipo de educação situado dentro de uma perspectiva domesticadora, de adaptação e docilidade de corpos (JULIÃO; ONOFRE, 2013).

Nesse sentido, esses “outros sujeitos”, sujeitos de diferentes e complexas trajetórias sociais, precisam ser olhados e compreendidos em sua totalidade. Os coletivos populares apresentam marcas históricas de processos educacionais e políticos de dominação e subalternização que destroem valores, culturas, memórias e identidades (ARROYO, 2012).

Trata-se de pensar em outras pedagogias, como nos orienta Arroyo (2012) ao discutir sobre as pedagogias de subalternização, resistência à dominação e pedagogias emancipatórias. Dessa forma, pensar em outras pedagogias pressupõe compreender esses sujeitos como seres pedagógicos, que possuem uma cultura e formas distintas de aprender e ensinar. Com isso, trata-se de um processo em movimento, em construção.

É nesse sentido que Craidy & Gonçalves (2005) nos provocam a pensar em uma pedagogia das medidas socioeducativas que escute e olhe o socioeducando e com ele construa possibilidades para sua vida, que o faça sentir-se aceito e integrado. Para as autoras (2005), um contexto educativo/proposta pedagógica no qual o adolescente possa

[...] sentir-se aceito e respeitado; estabelecer relações pessoais positivas – “Aqui me senti aceito, ninguém me discriminou”; [...] apreender regras, conhecer um ambiente organizado – “Aprendi o que é um ambiente de trabalho, a ter horário e a ser organizado”; [...] apreender coisas novas e ver mais possibilidades para a própria vida – “Antes eu não conseguia enxergar um futuro pra mim”. (p. 38).

Pensar nesse contexto singular e nessa pedagogia específica, que se difere dentro dos contornos concretos dos Centros de Atendimento Socioeducativos, pressupõe pensar em uma outra docência? Acredita-se que sim, que necessariamente é preciso dialogar com esses outros sujeitos, estudantes e professores(as), e com eles construir uma pedagogia comprometida política e epistemologicamente com os adolescentes em conflito com a lei.

1.1.2. Problema da pesquisa

Compreendendo a práxis pedagógica como uma possibilidade de reconstrução de projetos de vidas e o trabalho docente como elemento essencial nesse processo de construção e/ou reconstrução, a problemática dessa pesquisa é movida pela seguinte questão: quais as implicações, os limites e as possibilidades nos processos de auto(trans)formação permanente com os(as) professores(as) em uma escola no contexto de privação de liberdade - CASE/SM?”

Diante do problema de pesquisa apresentado acima, emergem outras indagações relevantes à pesquisa: a) quais as contribuições da auto(trans)formação permanente com professores(as) dentro do contexto socioeducativo? b) quais as concepções e vivências que os(as) professores(as) possuem, e como podem contribuir para uma práxis pedagógica humanizadora e cidadã? c) como os círculos dialógicos podem contribuir para uma práxis pedagógica que compreenda as especificidades dos adolescentes e jovens em situação de medidas socioeducativas de privação de liberdade?

1.1.3. Objetivos

Buscando responder aos questionamentos, traçaram-se alguns objetivos.

Objetivo geral: *Compreender quais as implicações, os limites e as possibilidades nos processos de auto(trans)formação permanente com professores(as) em uma escola no contexto de privação de liberdade - CASE/SM.*

Objetivos específicos:

a) conhecer as políticas públicas e a viabilidade do Sistema Socioeducativo prescrita nos documentos oficiais, especificamente do CASE/SM;

b) conhecer o contexto do CASE/SM, tendo em vista as dimensões organizacionais e formativas presentes nos documentos oficiais da escola e unidade;

c) compreender os limites e as possibilidades da auto(trans)formação docente com os(as) professores(as) que atuam nesse contexto e viabilidade de uma práxis educativa emancipatória dentro do CASE, por meio das narrativas nos círculos dialógicos investigativo-formativos;

d) reconhecer contribuições que os círculos dialógicos investigativo-formativos podem propiciar para práxis educativas humanizadoras e emancipatórias dos(as) professores(as) da escola estadual do CASE/SM com adolescentes em privação de liberdade.

A escrita dessa dissertação foi organizada com o objetivo de apresentar inicialmente os fundamentos que orientam as práticas e a pesquisa realizada, posteriormente as vivências formativas que constituem a pesquisadora na área educacional (Capítulo 2). No terceiro capítulo, são discutidos os caminhos teórico-metodológicos escolhidos para realização da pesquisa. Em seguida, discutir-se-á a construção da práxis pedagógica emancipatória em contextos de privação de liberdade (Capítulo 4) e os processos auto(trans)formativos da docência (Capítulo 5) , sendo o último capítulo apresentadas e discutidas as construções realizadas no decorrer da pesquisa.



2. A VOCAÇÃO ONTOLÓGICA PARA SER MAIS: VIVÊNCIAS QUE ME CONSTITUÍRAM

Realizar esse encontro com minha⁵ história, não foi nada fácil ver o “passado inteiro” e perceber que nada se repetirá, porém ao mesmo tempo dar-se conta desse processo permanente de auto(trans)formação a partir das vivências formativas.

Trata-se de um processo no qual exerço uma atividade reflexiva sobre minha história de vida, a partir de Josso (2002) como um movimento permanente mediado pelas vivências biográficas educativas do sujeito como recurso para compreender o desenvolvimento do processo de autoformação.

É formação, porque parte do princípio que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (JOSSO, 2002, p. 12).

Deste modo, retornei aos primórdios da minha história de vida, buscando identificar elementos “formativos” da minha atuação docente. Para dialogar sobre os processos auto(trans)formativos a partir da minha história de vida, remeto a cena do curta metragem “La luna” (2011), animação da Pixar, com roteiro e direção de Enrico Casarosa, que aborda a história de uma criança que sai para trabalhar com seu pai e avô, a fim de aprender um trabalho que atravessa gerações de uma família. O primeiro desafio do pequeno trabalhador é decidir a quem seguiria, os costumes do pai ou os costumes do avô. O final é surpreendente, uma vez que impera a invenção e a criação.

A aproximação com os processos auto(trans)formativos está na figura do aprendente, do menino que herdava do seu avô e pai preceitos de como realizar o trabalho da melhor maneira. Nesse sentido é que Freire (2013) discute sobre a importância da valorização das experiências das vidas dos aprendentes faz com que os aprendentes a mais tempo, conscientes de suas posições teóricas, para que possam (re)conhecer e se aproximar mais dos estudantes, permitindo exercer com coerência as práticas docentes.

Os currículos de nossas escolas reproduzem dinamicamente culturas e interesses dos diferentes segmentos sociais. Por meio dos currículos escolares

⁵ Nesse capítulo optou-se por utilizar a primeira pessoa do singular em respeito a história de vida pessoal da autora do projeto.

muitas vezes são privilegiadas práticas que segregam, oprimem e/ou condicionam muitos jovens, adultos e crianças.

Ainda nessa mesma obra, que Freire (2013) intitula “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, o autor problematiza que “no fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e adquirimos (p. 94)”. Na sequência, alerta, “somos programados, mas para aprender” (Ibidem, p. 94).

Essa mesma questão é levantada por Gadamer (1999) ao abordar o processo de “fusão de horizontes” na compreensão hermenêutica; trata-se de um processo de fusão que se dá a partir da tradição, pois “nela o velho e novo crescem sempre juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explicitamente por si mesmos” (Ibidem, p.457).

Assim, a partir da linguagem, dos diálogos construídos com os outros é que o ser humano se constitui, em um processo permanente de imitar, criar e (re)criar. Sobre isso, também Arroyo (2010) afirma que “educar incorpora marcas de um ofício e de uma arte aprendida no diálogo de gerações” (Ibidem, p. 18).

E, a partir dessa percepção inicial que retomo aspectos formativos da minha forma de ser e de viver à docência. Recordo que desde muito cedo a docência fez parte da minha história, ainda quando nem existia e era apenas uma projeção para o futuro, pois minha mãe imaginava como faria para cuidar de duas filhas e trabalhar 40 horas como professora alfabetizadora no município onde morei até os dezessete anos.

Em início junho de 1991, vim à luz em um pequeno hospital de São Luiz Gonzaga, terra missioneira, a segunda filha de Catarina da Rosa Parigi, professora, e Augusto Nunes Parigi, comerciante. Mesmo com dificuldades financeiras meus pais sempre buscaram oportunizar as melhores experiências para mim e minha irmã, Aline da Rosa Parigi, abdicando muitas vezes do que gostavam para nos ofertar melhores condições de vida.

No início, vivíamos em uma casa muito pequena com uma tia e uma prima, que ajudaram minha mãe a nos cuidar. Mesmo assim, muitas foram as vezes que fui trabalhar com minha mãe, aprender a ler com as crianças da comunidade, onde ela trabalhava.

Nesse mesmo período, minha mãe foi obrigada a trancar os estudos, pois, era formada em Magistério nível médio e cursava Ensino Superior em matemática na

UNIJUI⁶, pretendia se profissionalizar estudando o que sempre lhe causou admiração. Minha mãe, juntamente com uma de suas irmãs (minha madrinha), saiu de casa muito cedo para estudar, apenas duas dos treze filhos do seu Manoel (meu avô). Ao trancar o curso, deixou sonhos e planos para trás com a finalidade de agora cuidar da família.

É necessário abordar uma questão histórica e relevante acerca da feminização da docência, pois, era muito comum nesse período, uma imagem histórica, política e social construída através de uma compreensão equivocada sobre o trabalho pedagógico com crianças pequenas, compreendidas como profissionais que não têm um fazer educativo reflexivo; criou-se uma imagem da mulher “naturalmente” educadora que age pelo bom senso e é guiada pelo instinto materno (ARCE, 2001).

Esses discursos ainda são recorrentes no cotidiano, em que se pejorativa o profissional que trabalha com crianças como “tia” - a substituta da mãe - e criam características para as mesmas: “possuir voz agradável, saber rir, ser bonita(!), ser sincero, e em nenhum momento se exige desse profissional que seja um estudioso, um intelectual. O amor e a doação ilustram todo o trabalho” (ARCE, 2001, p.181). Atualmente professores(as) que trabalham com crianças pequenas convivem com a desvalorização no trabalho pedagógico, sem tempo para produzir material pedagógico ou mesmo para estudar acerca das peculiaridades das fases do desenvolvimento.

No período em que minha mãe trabalhou, a formação do(a) professor(as) da escola básica dava-se em nível médio, o que contribuía para poucas reflexões acerca da profissão docente.

Então, seguidamente estava na escola com minha mãe, e por isso me alfabetizei muito cedo. Naquela época não tínhamos como comprar livros, todos muito caros, e trazíamos (eu e minha irmã) os livros da sala da nossa mãe para ler em casa.

Até que um dia minha irmã ingressou na escola, e eu acompanhava por trás das grades da escola com meu pai, que passou a cuidar de nós, pois a mãe havia assumido função administrava na escola.

⁶ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

O pai, sempre foi extremamente carinhoso e paciente, porém pensávamos que era muito autoritário, brincávamos que “apenas um olhar era suficiente para entendermos o que deveríamos fazer”. Hoje compreendo de outra forma, como um olhar de cumplicidade; afinal de contas, o olhar não apenas dizia coisas ruins ou negativas, também existia o olhar de admiração, cuidado e carinho.

Ao ver minha irmã na escola, com uma alegre professora que sempre brincava com as crianças no pátio, já começava a imaginar como seriam minhas tardes no futuro, como aluna daquela linda e doce professora da pré-escola, a professora Lorena. Porém, quando chegou a minha vez, devido a critérios de altura e já estar em processo de alfabetização, minha matrícula foi gerada diretamente no primeiro ano, para minha grande decepção.

Decepcionada com o acontecido, fugia da escola diariamente. Tinha pavor daquela professora do primeiro ano, a professora Zaira; em meus pensamentos Zaira nem era nome de professora, e sim de uma bruxa muito chata que levava balas para tentar me conquistar.

Em função de todos os alvoroços causados nesse período inicial de escolarização, já era conhecida por toda a vizinhança como aquela que não gostava de estudar, dizia um senhor verdureiro, amigo de meu pai, que morava perto da escola: “Ah, a Camilinha já voou as tranças!”

E assim foi até retrocederem na minha avaliação. Foi então permitido que eu fizesse a pré-escola com a professora Lorena, para alívio dos meus pais e enfurecimento do diretor da escola. Este, demonstrou grande frieza para lidar com a situação, indicando que minha mãe não sabia como me ensinar e sugerindo a prática do “psicolaço⁷” para resolver a situação.

Creio que o afeto e carinho daquela professora sejam elementos que me constituíram, assim como a tentativa de resolução pelo diálogo com minha família.

Posterior a esse acontecido, permaneci nessa escola por mais algum tempo e depois acompanhei minha irmã para a escola em que ela cursava Ensino Médio. Diariamente escutava da minha mãe que já que a Aline, minha irmã, não optou pelo Curso Normal, eu teria que ser professora, e um pouco contrariada àquela opinião ingressei no Curso Normal, ciente de que não permaneceria nenhum ano.

⁷ A sugestão do professor da escola era que meus pais utilizassem a palmada para resolver a situação.

Os anos se passaram e fui gostando do curso. Contudo, a coordenadora pedagógica do curso explicou-me que não tinha perfil para ser professora, pois, imperava em meus gostos musicais um certo gênero que incomodava as pessoas; mesmo com essa contrariedade, permaneci até o final. Dizia em alto e bom som que ninguém poderia definir o que eu iria ser. Passado algum tempo, meu espírito de rebeldia cessava, talvez pela falta da minha irmã, que estava distante, morando na cidade de Santa Maria para cursar a graduação em matemática na Universidade Federal.

Passou então a ser um sonho constante morar com a minha irmã, principalmente depois de ouvir as muitas histórias que contava sobre esse novo mundo universitário. Como consolo para meus dias de tristeza, meus pais concederam “liberação” para cursar Teatro com um grupo organizado por uma professora da escola.

O grupo se originava a partir dos pressupostos de Augusto Boal, o Teatro do Oprimido. A experiência foi incrível, especialmente porque após o curso saímos para realizar apresentações e oficinas; uma das oficinas foi oferecida a adolescentes, meninos e meninas, em um abrigo para menores. Ali escutávamos histórias que nos amedrontavam e ao mesmo tempo fazia com que aqueles adolescentes (como eu) se aproximassem de uma outra cultura, o teatro!

Assim, durante o ano de 2008, em minha cidade natal, São Luiz Gonzaga/RS, desenvolvi um projeto de Teatro a partir das técnicas de “Augusto Boal”⁸, com crianças e adolescentes que moravam no Lar da Criança e do Adolescente - Núcleo II⁹ esse período foi marcado por muitos medos e angústias, pois percebia que aquelas crianças e adolescentes já não sonhavam mais, nem acreditavam nas possibilidades da vida

Também, nesse período eu e um colega (filho da professora) começamos a trabalhar juntos, como animadores de lojas, festas e bares. Viajávamos para algumas cidades para animar franquias e acumular dinheiro para virmos estudar em

⁸ Augusto Boal foi um grande teatrólogo brasileiro que fundou o Teatro do Oprimido, utilizado como instrumento de emancipação políticas em centros culturais, educacionais, prisionais dentre outros espaços.

⁹ O Lar da Criança e do Adolescente possuía dois Núcleos I e II, o primeiro abrigava crianças de zero a oito anos e o Núcleo II para crianças de nove anos a adolescente de 18 anos. A instituição era destinada a crianças e adolescentes que não possuíam lar e cometiam atos infracionais. No ano de 2010, foram feitos levantamentos sobre as crianças e adolescentes que moravam nos núcleos e os infratores foram encaminhados para as medidas socioeducativas de Santo Ângelo e Porto Alegre.

Santa Maria. Em um ano, conseguimos acumular um montante que convenceram meus pais e a família dele a virmos estudar. Nesse período, ainda faltava um ano para me formar, pois o Curso Normal compreendia três anos de formação em nível médio, um ano de disciplinas específicas da docência e seis meses de estágio.

Aos dezessete anos vim para Santa Maria e, animadíssima, comecei a estudar no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac para concluir o Curso Normal. Nesse período, constitui várias amizades que ainda me acompanham, em especial as amigas da minha irmã.

As aulas no Olavo Bilac eram pela manhã e no turno da tarde realizávamos práticas das diferentes didáticas que compunham o curso. Como estudar para o vestibular? Durante o ano não consegui estudar, apenas um mês antes do vestibular comecei a me preparar.

Ciente que não alcançaria o “ponto de corte”, pois naquele período pedagogia era um curso com cerca de oito a cinco inscritos por vaga, e de que modo uma estudante que não tinha conhecimento das disciplinas básicas da prova conseguiria aprovação. Porém, mesmo com o despreparo, ingressei no curso de Pedagogia e comecei essa licenciatura, cujas aprendizagens me encantavam a cada dia.

Após ingressar no curso de Pedagogia em 2010, no ano de 2011 comecei a participar no Projeto de extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e palavra” e do projeto de pesquisa “Humanização e Cidadania na Escola”, coordenados pelo Professor Dr. Celso Ilgo Henz. Com o primeiro projeto desenvolvíamos atividades de contação de histórias com crianças em situação de vulnerabilidade social, dentro de escolas de periferias na cidade de Santa Maria/RS; já no segundo, relacionado à formação de professores, dialogávamos com professores(as) da Educação Básica acerca dos desafios da escola, indicando como possibilidade a humanização e cidadania nos contextos escolares.

Ambos os projetos me possibilitaram criar relações e inter-relações com o contexto escolar, com professores(as) e estudantes e a partir das falas e expressões, fui percebendo que muitas crianças e jovens são estigmatizados, excluídos e silenciados dentro e fora do contexto escolar.

Com isso, começo a questionar sobre a situação dos adolescentes e jovens que se encontram nos Centros de Atendimento Socioeducativos, e sobre a função da práxis educativa com esses sujeitos em relação às escola, às famílias e de forma geral a toda à comunidade. Ainda, quais as vivências humanizadoras e cidadãs são

realizadas com os adolescentes que cometem atos infracionais, que estão na drogadição, alcoolismos, ou que são marginalizados e muitas vezes vítimas de abusos, etc.?

Nessas situações de marginalização, muitas crianças, adolescentes e jovens são excluídos pelos grupos sociais, ainda “taxados” de “pivetes, moleques, vadios, menores abandonados, desabrigados, carentes, infratores, drogados” entre outras estigmatizações.

Ao participar dos projetos também ingressei no “Grupo de Estudos Dialogos: educação, formação e humanização com Paulo Freire¹⁰”, coordenado pelo Professor Dr. Celso Ilgo Henz, no qual nos reunimos para dialogar a partir das obras de Paulo Freire. Os diálogos me estimulavam cada vez mais a pensar sobre os diferentes grupos de oprimidos da sociedade, os chamados “marginais”¹¹.

No ano de 2012, durante a disciplina MEN-1198, Geografia e Educação II, construímos um projeto, sob a orientação do Professor Dr. Valdir Nogueira, sobre as perspectivas de cidadania dos moradores de rua da cidade de Santa Maria/RS e Porto Alegre/RS. Durante esse projeto tivemos contato com a Fundação de Assistência Social e Cidadania localizada em Porto Alegre/RS, o que nos possibilitou a reflexão sobre não somente dos adultos que estão nas ruas, mas também das crianças, adolescentes e jovens. Ainda, conhecemos as ações desenvolvidas pelos CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social, dentre elas a socioeducativa.

Nesse projeto realizamos leituras a respeito dos sujeitos em situação de rua, entre elas o livro “Diversidade e Proteção Social: estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre” (GEHLEN; SILVA; SANTOS, 2008), em que um dos capítulos aborda especificamente sobre as crianças e adolescentes em situação de rua que são preconcebidos como sujeitos perigosos ou infratores; ainda, que muitos não frequentem ou que frequentem muito pouco instituições escolares.

Diante disso, aproximei minhas leituras para esse panorama social, a partir da leitura da obra “Pedagogia Social de Rua: análise de uma experiência vivida”, de Maria Stela Santos Graciani (2001). No decorrer do livro, a autora aborda o que essas crianças, adolescentes e jovens representam na sociedade e da necessidade

¹⁰ Registrado na base CNPq desde 2011.

¹¹ Em um diálogo informal com alguns colegas discutíamos o termo marginal que segundo o dicionário on-line Aurélio (<http://www.dicionariodoaurelio.com/Marginal.html>) significa: indivíduo que se põe fora das leis, que vive à margem da sociedade; indigente, vadio, delinquente.

de reconhecimento desse grupo como sujeitos de direitos, não estigmatizados, marginalizados e explorados em sua capacidade humana que resulta em um estado de inferioridade.

Em 2015, conclui o Curso de Pedagogia com um estudo específico sobre o trabalho do pedagogo na Socioeducação, intitulado “Histórias, sonhos e esperança... A Práxis Pedagógica com Adolescentes em Conflito com a Lei: Desafios para a Formação Inicial na Perspectiva da ‘Reinserção Social’” no trabalho de conclusão de curso (TCC)¹². No mesmo ano ingressei na pós-graduação (especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Educação). Em março deste ano conclui o curso de Gestão Educacional que buscou questionar sobre a gestão pedagógica da unidade socioeducativa de Santa Maria.

No início de 2016, ingressei em carreira pública de professora da Educação Básica, com o desafio de conciliar 40 horas semanais com a pós-graduação. Optei, então, por apenas 20 horas como professora pedagoga na Escola Municipal Vicente Farenzena, na qual já realizara os estágios do Curso Normal (2010) e Pedagogia (2014); ambas experiências edificantes que promoveram o gosto e desejo de estar na escola.

Sou professora de crianças grandes (5º ano), que já descartam o termo “crianças”, e que me desafiam a cada dia a pensar em como construir uma educação com eles, que valorize os saberes e conhecimentos que trazem e que compreendem a imensidão de conhecimentos produzidos e que eles têm a curiosidade de saber.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 2002, p. 29).

Nesse sentido, que os interesses desta pesquisa são justificados por vivências, sonhos e perspectivas teóricas que me fazem acreditar em outros caminhos possíveis para adolescentes e jovens, especialmente os que estão em cumprimento de medidas socioeducativas.

¹² Trabalho orientado pelo professor Celso Ilgo Henz e coorientado pela professora Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro, no ano de 2014.

Entendo que a relevância dessa pesquisa está nas ações-reflexões-ações sobre os processos educativos com a infância, adolescência e juventude¹³, em específico nos espaços de privação de liberdade, pois, busquei problematizar a necessidade de ver e ouvir os adolescentes e jovens da sociedade que se refugiam nas drogas e nos crimes, bem como possibilitar momentos auto(trans)formativos com aqueles que trabalham com esses jovens, especificamente os(as) professores(as).

¹³ Conforme o Estatuto da Criança do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), a criança é a pessoa até 12 anos incompletos e o adolescente é a pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Porém, aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas próximo aos 18 anos, que se configura infracional, poderá cumprir a medida até os 21 anos, posteriormente a essa idade, segundo a mesma lei, o jovem receberá liberdade compulsória.



3. PERCURSOS METODOLÓGICAS AUTO(TRANS)FORMATIVOS: PROPOSIÇÕES

Todo processo de pesquisa inicia-se a partir de uma grande problemática, não desconectada dos contextos. Assim como os objetivos e pressupostos metodológicos fazem parte de uma determinada inserção no contexto concreto, de onde emergem justificativas e razões para seu desenvolvimento.

Aproximando a cena do filme “Tempos Modernos”, produzido em 1936 nos Estados Unidos por Charlie Chaplin, com os fundamentos que embasaram esse trabalho de pesquisa, o filme que representa as formas de produção e desvalorização humana, assim também as pesquisas em diferentes áreas de conhecimento precisam voltar-se para a valorização do humano, especialmente pesquisas em educação.

Chaplin, através do personagem Carlitos, alerta para as grandes diferenças sociais entre proletariado e os grandes proprietários de indústria e comércio. A cena escolhida demonstra a produção em série através da repetição de ações que geram os produtos, e coisificam e maquinizam as pessoas.

Relacionando a cena com as produções acadêmicas de valorização da produtividade em série e descontrolada, esse processo desqualifica trabalhos e não contribui efetivamente para a construção de pesquisas comprometidas com os contextos de realização da investigação. Nesse sentido: “A serviço de que e de quem, contra o que e contra quem” (FREIRE, 1989) estão sendo desenvolvidas as pesquisas em educação (e em outras áreas)?

Isso, nos direciona a uma certa ingenuidade ou astúcia de negação da intencionalidade das pesquisas acadêmicas e do conhecimento. Nesse sentido, que cotidianamente evidenciamos muitas ações e vícios inconsistentes. O que gera a compreensão de os sujeitos participantes e colaboradores de construção de pesquisa e conhecimentos como meros objetos de estudo/análise, ainda, da negação do conhecimento experiencial dos sujeitos e da fragmentação e dualidade do conhecimento, do ser humano e da própria realidade.

Dentro das pesquisas em educação incorporaram-se discursos de qualidade, de modo a problematizar para além de dimensões de técnicas e para problemas educacionais, visando o compromisso com a compreensão da realidade social e do universo humano.

Em consonância com os referenciais teóricos e epistemológicos que orientam esse trabalho de pesquisa, seria inviável a construção desse processo senão a partir de uma perspectiva de comprometimento social com a instituição e os(as) professores(as) coautores da pesquisa. Nessa direção, Santos (2008) sinaliza que

O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base em suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes das correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 2008, p.39).

A partir de Santos (2008), compreende-se o rompimento de compreensões estabelecidas sobre o que é ciência e como ela se origina. Desta forma, o autor problematiza compreensões emergentes de pesquisa que ultrapassam o viés qualitativo e quantitativo e se preocupam com conhecimentos concretos e contextuais. Na Figura 2.0 foi elaborada a Compreensão da Investigação, de modo a identificar os principais movimentos que constituíram a pesquisa.

Figura 2 – Compreensão da Investigação



Fonte: elaborada pela autora.

Nos movimentos que constituíram a pesquisa, buscou-se relacionar os contextos de pesquisa e os coautores da pesquisa, por compreender a relevância das pesquisas estarem engajadas nos contextos sociais e relacionadas aos movimentos em que se constroem as relações sociais da vida individual e coletiva dos sujeitos, pois a instituição e o trabalho desenvolvido nesse espaço são carregados de sentidos e significados que os sujeitos atribuem. Por isso, essa pesquisa partiu de um contexto concreto específico, o Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Santa Maria/RS; nele e a partir dele, pelas narrativas dialógico-reflexivas com os professores(as), buscou-se compreender em que medida a auto(trans)formação dos professores(as) está relacionada aos limites e as possibilidades da docência.

Porém, a realidade concreta aqui discutida não se preocupa apenas com elementos materiais; uma esfera de elementos externos está em uma percepção mais ampla descrita por Freire (1981):

[...] é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos os fatos e todos os dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (p.35).

Não seria possível construir essa pesquisa senão através de uma abordagem qualitativa, isso significa muito mais que apenas a não realização da pesquisa quantitativa. Envolve reflexões e discussões na tentativa de compreender o cotidiano

do mundo da vida, bem como as ações das pessoas na constituição do mundo; ou seja, as pesquisas qualitativas

[...] buscam esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como formas de construir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. [...] Representam formas de sentido as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias e teorias (mais ou menos generalizáveis) como forma de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas) (FLICK, 2009, p.08).

A presente pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, pois se partiu do pressuposto de que o ser humano é um ser subjetivo, e que sofre interferências do espaço/tempo com o qual interage e também o modifica.

Entende-se que essa abordagem de pesquisa, busca compreender a realidade social e o universo humano e, por isso, não pode ser reduzida à listagem de evidências ou a indicadores. Nesse sentido, com base em Chizzotti (2006), buscou-se criar um espaço/tempo no qual os pesquisadores compartilham experiências, para reconstruírem os conhecimentos acerca dos problemas levantados; todos os participantes caracterizaram-se como coautores¹⁴ e construtores de conhecimentos e práticas, assim, intervindo na pesquisa.

Destarte, as proposições levantadas nessa dissertação não objetivam apenas apresentar um produto observado pela pesquisadora. Para além disso, pretendeu-se construir explicações e compreensões a partir das “significações que os indivíduos atribuem aos seus atos”, e através do “desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 80).

Assim, buscou-se a construção de dados descritivos a partir da relação entre o pesquisador, os coautores da pesquisa e o contexto concreto do tema, priorizando a escuta sensível e olhar aguçado que possibilitaram o diálogo reflexivo e

¹⁴ Delorry ao esclarecer os pressupostos que ligam as narrativas a pesquisa-formação ratifica que o processo de constituição da pesquisa e da formação é de caráter dialógico, dirigido a um interlocutor ou a um grupo de interlocutores. Por se configurar como um processo de coprodução, onde as narrativas são construídas com outro sujeito que interage através da escuta e contesta ou concorda esses sujeitos se constituem como coautores. (DELORRY-MOMBERGER, 2014 p. 316).

investigativo-formativo. Através da interpretação e interação, realizaram-se relações, as quais permitirão compreender a complexidade do tema em estudo.

O pesquisador não se transforma em um mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade como os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência à sua visão e à sua experiência. A descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto. O pesquisador deve manter uma conduta participante: a partilha substantiva na vida e nos problemas das pessoas, o compromisso que vai adensando na medida em que são identificados os problemas e as necessidades e formuladas as estratégias de superação dessas necessidades ou resolvidos os obstáculos que interferiam na ação dos sujeitos (CHIZZOTTI, 2006, p. 82).

A partir da abordagem qualitativa escolheu-se a pesquisa do tipo estudo caso, que segundo Lüdke e André (1986) necessita sempre ser delimitada e definida; pois compreende um aspecto específico dentro de um sistema amplo.

Esse tipo de pesquisa preocupa-se em compreender uma instância singular, “isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 21).

Lüdke e André (1986) também nos apontam três fases de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que não são lineares. As fases que serão apresentadas ocorrem dialeticamente, estabelecendo relações entre as pré-compreensões, as reflexões em construção e a sistematização das análises.

Assim, a primeira fase tratou-se das pré-compreensões do pesquisador sobre o tema, que derivam dos primeiros contatos com o tema de estudo. A segunda fase busca a delimitação do estudo, em que buscamos identificar e aproximar as informações da situação estudada. Na última fase da pesquisa, realizamos uma interpretação das informações e compreensões já selecionadas (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Para Yin (2005), a metodologia de estudo de caso representa a possibilidade de contribuição, dos pesquisadores, para compreensão de fenômenos sociais complexos, sejam: individuais, organizacionais, sociais, políticos e/ou de grupos, bem como, fenômenos relacionados. Para isso, “permite a preservação de características holísticas e significativas da vida real” (YIN, 2005, p.20).

Nesse sentido os estudos de caso, segundo Yin (2005), podem ser classificados, conforme a Figura 3.0 abaixo, em casos únicos e múltiplos. Os casos múltiplos envolveriam outros contextos, por isso a definição dessa pesquisa é como caso único e incorporado. Pretendeu-se, a partir do diálogo com os(as) professores(as) e documentos orientadores do sistema socioeducativo, discutir as implicações dos limites e das possibilidades com professores(as) em uma escola no contexto de privação de liberdade - CASE/SM, nos processos auto(trans)formativos permanentes.

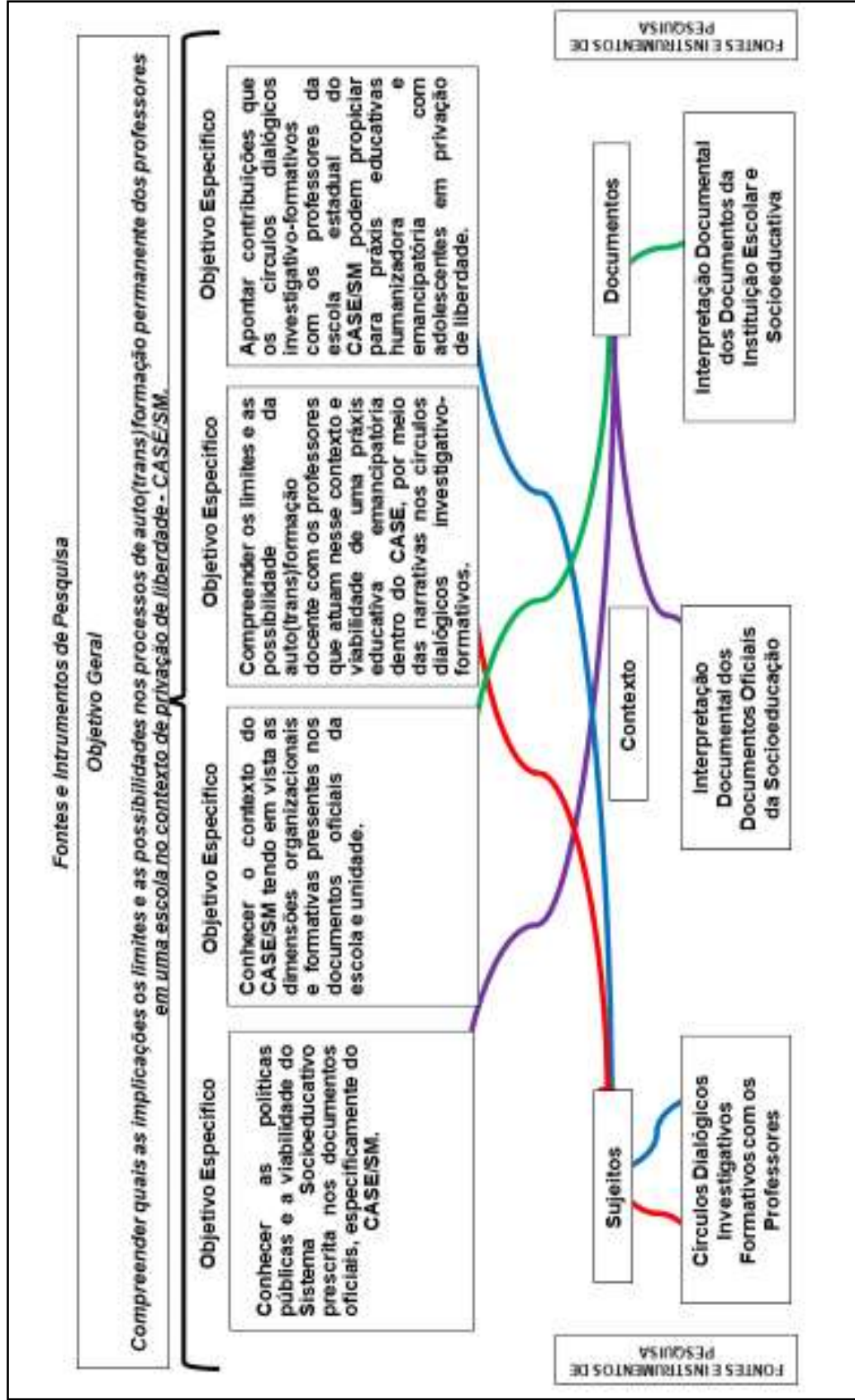
Figura 3 – Projetos de Estudos de Caso (YIN, 2005).



Fonte: YIN(2005)

A construção dos dados para responder o problema levantado deu-se através de procedimentos de pesquisa, que envolveram a interpretação documental, a partir do estudo bibliográfico relacionado a documentos legais e a autores dessa temática, e os círculos dialógicos investigativo-formativo (na Figura 4.0 explica-se as fontes e instrumentos de pesquisa relacionados aos objetivos de pesquisa).

FIGURA 4 - Fontes e Instrumentos de Pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da Figura 4 entende-se duas principais fontes de pesquisa os sujeitos, no caso professores(as), e os documentos legais. Com isso, entende-se como estudo de documentações, sejam esses orais, visuais, escritos ou gestuais. O processo de seleção e classificação envolveram a relevância em relação à temática. A partir de Cellard, (2012), os documentos permitem ao pesquisador acrescentar uma dimensão de tempo à compreensão do social, pois

Pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc....., bem como o de sua gênese até os nossos dias (CELLARD, 2012, p 295).

Porém, ao se trabalhar com análise de documentos, o pesquisador, precisa atentar para diferentes elementos que interferem na construção dos dados, ou seja, confirmar a relevância do documento, a credibilidade e representatividade. Posteriormente, ao realizar um estudo com profundidade nos documentos, estando atento para os conceitos utilizados pelos autores, de modo a compreender a mensagem exposta no documento.

Outro elemento importante no estudo de documentos é a construção de um roteiro semiestruturado que oriente o pesquisador na compreensão do documento em análise, porém não simplificando apenas as questões expressas no roteiro e compreendendo a dinamicidade da escrita em análise.

Para isso, o Quadro 1.0 abaixo indica a relação de documentos que subsidiaram a construção dos dados da pesquisa:

Quadro 1 Documentos que subsidiam as construções da pesquisa

Documentos oficiais das Instituições	Documentos Oficiais que definem as medidas Socioeducativas
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político-Pedagógico da Escola; • Projeto de Implementação de Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade do CASE/SM; • Proposta Socioeducativa da Fundação de 	<ul style="list-style-type: none"> • Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça , da infância e da juventude (Regras de Beijing); • Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade; • Constituição Federal 1988; • Estatuto da Criança e do Adolescente 1990;

Atendimento Socioeducativa FASE/RS;	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº 119 de 2006 que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE; • Lei Federal nº 12.594/2012 que define Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; • Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
-------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A construção dos dados através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os sujeitos, compreendidos como coautores, da pesquisa fundamentou-se nas construções do Grupo de Pesquisa Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire. Segundo Henz (2015)

Trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, como pesquisa e auto(trans)formação, possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem ao desvelamento da condição de condicionados; mas, porque condicionados e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade de um sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) para transformar a si mesmo e a realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros. Sob esse prisma, todos os participantes da pesquisa são reconhecidos como coautores, muito embora haja um pesquisador líder mediando os diálogos investigativo-formativos (p. 20).

Essa compreensão de construção e desenvolvimento da pesquisa contrapõe a compreensão discutida no início desse capítulo, pois se fundamenta no princípio de construção colaborativa entre os sujeitos envolvidos no problema.

A figura 5 indica os movimentos e possíveis construções da pesquisa por meio dos círculos dialógicos. Os autores (HENZ; FREITAS, 2015) defendem que os movimentos não são estáticos, ou seja, não ocorrem em um momento pré-definido. Isso porque, parte das construções dos interlocutores.

FIGURA 5 - Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



. Fonte: (HENZ e FREITAS, 2015).

A proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos parte dos pressupostos freireanos de dialogicidade e transformação – em especial dos “Círculos de Cultura”, bem como das contribuições de Josso (2002) sobre pesquisa-formação.

Diante disso, a construção do diálogo em Freire, não se dá no isolamento, mas sim no encontro entre as pessoas, pois é através das palavras, do trabalho, da práxis que homens e mulheres se fazem (FREIRE, 1987). Os “Círculos de Cultura” freireanos caracterizavam-se como diálogos circulares, onde homens e mulheres “diziam e dizem sua palavra”, (re)construindo e (re)significando o mundo (FIORI,1987). Neles se...

[...]. Revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano”. Em diálogo circular, intersubjetivando mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora (FIORI, 1987, p.09).

Assim, os encontros com os(as) professores(as) pelos e nos círculos buscaram, a partir do diálogo e do distanciamento do contexto, compreender o mundo e traçar novas possibilidades no/para o mundo. Assim, nesses movimento de compreensão, interpretação e (re)construção do mundo, muitos “apercebem-se de

que, embora construído por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles” (FIORI, 1987, p.9).

A partir das palavras do professor Ernani Maria Fiori, no prefácio de “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987), compreende-se a importância da “dialogação” como forma de perceber a responsabilidade social e política, como homens e mulheres, de estabelecer interações e ações como sujeitos que dizem e vivenciam sua palavra. Assim, os Círculos de Cultura, ultrapassam o significado metodológico e passam a ser vivenciados e sentidos pelos participantes como “subjetividade criadora” (FIORI, 1987).

Os círculos aqui apresentados como proposta metodológica epistemológica-política são organizados a partir de movimentos de problematizações das situações concretas que cada sujeito do grupo compartilha, com o intuito de deste modo, “[...] podermos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2009, p.20).

Deste modo, os diálogos circulares não são exposições simplistas, o diálogo não ocorre para depositar ideias nos outros, nem se trata de uma imposição arrogante entre os sujeitos; mas sim o encontro da reflexão-ação que se orienta para/no mundo que é preciso transformar e humanizar (FREIRE, 1979).

A pesquisa-formação compreendida como produção de conhecimentos a partir das experiências de vida dos(as) professores(as) envolvidos na pesquisa, desta forma contribui para que “eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 2002, p.33).

Josso (2002) propõe-se a pensar a pesquisa-formação para além do simples tecnicismo infalível que muito está nos espaços de pesquisa e de ensino-aprendizagem, mas que pouco contribui para o desenvolvimento de conhecimentos contextualizados e relevantes nas práticas educativas e pedagógicas.

Assim, a pesquisa-formação é apresentada como uma abordagem que exige “criatividade para evoluir na singularidade da situação de narração” (JOSSO, 2002, p.37). A pesquisa-formação fundamenta-se a partir do conceito de experiência formadora, ou seja, movimento de “aprendizagem pela experiência, que transforma complexos comportamentais, afetivos ou psíquicos” (Ibidem, p.48). Assim, a partir desse movimento pela experiência, torna-se possível a incidência de transformações subjetivas e identitárias.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa com professores(as) em espaços socioeducativos, foi proposta a partir das narrativas de histórias de vida, evidenciando as experiências nas instituições socioeducativas e os processos auto(tras)formativos, com o objetivo de problematizar e compreender quais as implicações dos limites e possibilidades encontrados na docência no contexto da socioeducação no CASE/SM.

Para isso, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos pressupõem alguns movimentos (Figura 6) que possibilitam a construção e desenvolvimento da pesquisa. Henz & Freitas (2015) elucidam que os movimentos não possuem uma linearidade, porém destacam a importância de cada movimento na constituição de um espaço-tempo dialógico e afetivo, porém carregado de reflexões críticas. Pela dialeticidade desses movimentos, que não são estanques, pode dar-se a **auto(trans)formação permanente**, que se fundamenta em um processo cooperativo e intersubjetivo de **diálogos problematizadores** acerca dos contextos concretos e suas práxis educativo-pedagógicas.

FIGURA 6 – Movimentos Constitutivos da pesquisa (Henz & Freitas, 2015).



Fonte: Elaborado pela autora.

Como já exposto, os diálogos não ocorreram individualmente, e sim nos encontros cooperativos com os(as) professores(as) do sistema socioeducativo CASE/SM, em que mediatizados pelo contexto, disseram-se em um processo

dialético auto(trans)formativo. Os diálogos não ocorreram fora do movimento de **escuta sensível/olhar aguçado**, pois somente quem escuta paciente e criticamente fala com ele (FREIRE, 2002, p.44).

Assim, a processualidade da construção deu-se no diálogo com as diferentes interpretações e compreensões das temáticas que emergiram a partir das interlocuções. Através desses movimentos os interlocutores puderam **reconhecer-se como inacabados** e tomar **consciência** das limitações e possibilidades do contexto, de modo a sentirem-se comprometidos histórica e politicamente com a transformação e a luta social.

Estes movimentos não são possíveis sem o movimento de distanciamento, no qual ocorre a leitura do mundo, ou seja, “**imersos na realidade** de seu mundo, não eram capazes de vê-la. **Tomando distância** dela, emergiram e, assim, a viram como até então jamais a tinham visto”. (FREIRE, 2013, p. 63) (grifos da autora).

Ainda, indica-se como elemento fundamental da pesquisa o **registro re-criativo**, não mecanicamente como ato de descrição do observado. O registro re-criativo envolve a construção de “observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza” (FREIRE, 2013, 164).

Ainda, buscando a fidedignidade dos dados construídos no decorrer da pesquisa, os encontros foram gravados em áudio e foram utilizados recursos de registro como o diário de campo da pesquisadora e uma pequena caixa, intitulada “presentes da memória”, que serviu para os(as) professores(as) exporem sugestões, questionamentos, pensamentos e críticas acerca dos encontros realizados no decorrer da pesquisa.

Diante disso, acredita-se que através da realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, se constituíram relações que permitiram a compreensão da complexidade da vida dos sujeitos e do contexto específico da pesquisa. A partir do momento que a pesquisadora imergiu no contexto concreto do problema, em uma relação dialógica e dialética, foi possível compreender as relações e práticas do cotidiano dos adolescentes, professores e do cotidiano da instituição.

Coube assim, por meio dos Círculos constituir um espaço-tempo em que todos os participantes da pesquisa compartilharam suas vivências e compreensões acerca da problemática em foco. A partir das narrativas e compreensões dialógico-reflexivas, a interpretação deu-se pelo viés hermenêutico; buscou-se não restringir a pesquisa puramente a dados empíricos “objetivos”, sem antes compreender os

sujeitos que estruturam essa realidade e as múltiplas formas de expressão dos sujeitos da pesquisa.

Destarte, foram tematizadas pré-compreensões que se modificaram no decorrer do percurso da pesquisa a partir da análise hermenêutica. A partir dos escritos de Hermann (2002), buscou-se realizar reflexões sobre o tema levantado, analisando a dinâmica histórica, cultural e social da instituição. Desconstruindo o mito do objetivismo e as verdades absolutas e buscando na dinâmica temporal e nas relações humanas possíveis interpretações e compreensões sobre o tema.

A contribuição hermenêutica para esse trabalho fundamentou-se na busca por abrir novas possibilidades de reflexão através do diálogo. Isso porque a partir da hermenêutica alcançamos as interpretações sobre as problematizações levantadas, o que é ratificado por Gadamer (1999) ao referir-se sobre o diálogo como movimento de fusão dos horizontes de compreensão. Nesse sentido, a compreensão, não é concebida como anulação dos horizontes prévios ou síntese de dois horizontes, mas como um processo de alargamento da compreensão (KRONBAUER, 2015).

Nesse sentido é que a compreensão hermenêutica é a compreensão do sujeito sobre ele mesmo, na qual se busca a razão das significações humanas, ou como explica Ghedin (2014),

[...] compreender a sua própria maneira em que compreende. Ela se processa na direção do sentido que significa a própria existência humana no mundo. Este horizonte, que não é imaginário, mas a busca de compreender como o ser humano significa a si próprio e a realidade que se coloca diante dele (p.2).

Com isso, a compreensão, ou interpretação da realidade e do sujeito na realidade, busca a ampliação de horizontes e, por isso, a compreensão caracteriza-se pela construção de conhecimentos (filosóficos, políticos, epistemológicos, pedagógicos, etc.), que possam gerar ações comprometidas com essa nova apropriação.

Nessa perspectiva, a hermenêutica apresenta o objetivo, não somente de “análise dos dados”, mas de construção de conhecimento a partir da linguagem. Nas pesquisas em educação, a perspectiva hermenêutica auxilia a desmistificar a definição de dados como pré-concebidos e puramente empíricos e “objetivos”, e necessariamente envolve a compreensão dos sujeitos que estruturam a realidade concreta de que ou de onde se fala.

Em diálogo com essa perspectiva, Kronbauer (2015), ao discutir sobre a linguagem como pressuposto base da hermenêutica, elucida que “a ênfase recai, pois, sobre o ser humano enquanto lugar do sentido; sobre o ser que compreende a partir de seu horizonte de compreensão prévio”. Também, Hermann (2002), na obra “Hermenêutica e Educação”, nos esclarece que o “[...] fundamento da verdade não está nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes disso, é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem” (HERMANN,2002, p.83).

Assim, o diálogo caracteriza-se por um elemento pedagógico com o objetivo de promover a reflexão, a compreensão e o (re)conhecimento do objeto, e por isso a necessidade de deixar que o objeto diga algo acolhendo a alteridade do objeto (GADAMER, 2000). Sobre isso, Bombassaro (2015) explica que a perspectiva dialogal de Freire pressupõe elementos da hermenêutica, pois o ato de compreender está relacionado com experiência existencial, ou seja leitura de mundo, que posteriormente em diálogo e reflexão crítica com outros no mundo, leitura da palavra, percebem-se como inconclusos e capazes de *ser mais* na relação dialógica com os outros, assim no reconhecimento do outro, na “outredade¹⁵” que o sujeito se constitui.

Assim, entende-se que as proposições metodológicas desse projeto possibilitaram o processo auto(trans)formativo com os(as) professores(as), que não se encontra desconectado do processo auto(trans)formativo da pesquisadora. De modo que, a partir da percepção sensível nos processos dialógicos **com** professores(as), o que se escuta/sente/percebe (através das diferentes formas de comunicação que o diálogo possa se estabelecer) deixa algo e possibilita a auto(trans)formação.

No decorrer dos encontros mensais com os(as) professores(as) da escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Campos, alocada na unidade Socioeducativa de Santa Maria participaram com assiduidade dez professores(as). Isso devido os(as) professores(as) trabalharem nos turnos da manhã, tarde ou noite na escola, e em outras instituições educativas para fechar a carga horária de trabalho. Deste modo, nem sempre era possível contemplar os horários de todos;

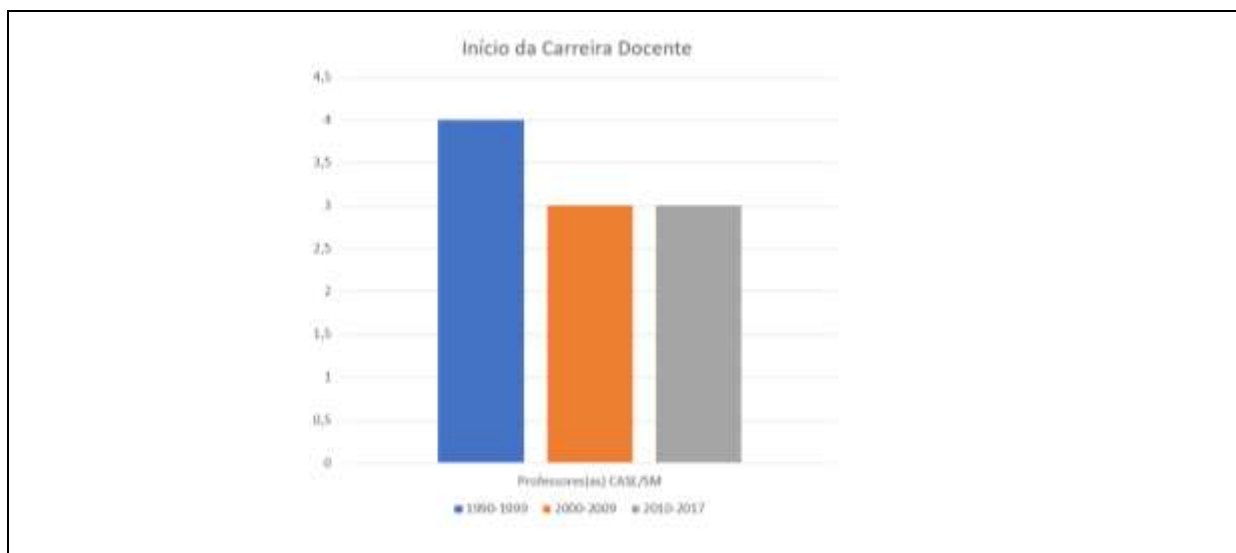
¹⁵ Ver “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 2002 p.19): Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

além disso, mensalmente ocorriam as férias dos(as) professores(as), pois no decorrer de janeiro e fevereiro desempenham atividades pedagógicas na instituição.

Para melhor compreender os contextos de “formação” e os discursos dos(as) professores(as) buscou-se elaborar gráficos e quadros que indicam os tempos de atividades profissionais no magistério e especificamente na docência com adolescentes privados de liberdade.

O gráfico da imagem 7.0 indica que dos(as) dez professores(as) que participaram dos círculos grande parte iniciou carreira no magistério posterior o ano 2000.

FIGURA 7 -Início da Carreira Docente dos(as) Professores(as) do CASE/SM



Fonte: Elaborada pela autora

A respeito do tempo que desenvolvem atividades na escola Humberto de Campos, a professora que desempenha maior tempo de trabalho na escola data o ano de 2010. Como indica o quadro a seguir com os pseudônimos escolhidos pelos(as) professores(as), a área de atuação e a data de início de trabalho docente na escola Humberto de Campos.

Quadro 2.0: Características dos(as) professores(as) do CASE/SM

Pseudônimo	Área de Formação	Data de início na escola Humberto de Campos
PROFESSOR “MIYAGI”	Educação Física	18/11/2014
PROFESSOR “SERENO”	Filosofia	07/10/2015
PROFESSORA “DÊ BOA”	Química	06/03/2012
PROFESSORA “DONINHA”	L.E.M Língua Inglesa	06/08/2014
PROFESSORA “GIRICA”	Matemática	24/02/2015
PROFESSORA “LADAIA”	Educação Especial	26/11/2012
PROFESSORA “PRESSÃO”	Matemática	01/07/2010
PROFESSORA “SEM PEGAÇÃO”	Língua Portuguesa	24/02/2015
PROFESSORA “SERENA”	Pedagogia	10/07/2012
PROFESSORA “TÔ TRANQUILO”	Matemática	25/02/2015

Fonte: Elaborado pela autora

Os pseudônimos foram escolhidos a partir do estudo e inspiração da obra “Medidas Socioeducativas entre A & Z” (LAZZAROTTO, et. al., 2014). Dos(as) professores(as) participantes destaca-se oito sendo do sexo feminino e dois do masculino (correspondentes a filosofia e educação física). Ressalta-se que o grupo de professores(as) da instituição é maior, possuindo em média dezoito docentes, porém nem todos estavam na escola nos horários dos encontros.

Deste modo, foram desenvolvidos oito encontros durante o ano de 2016 que buscaram responder as questões e objetivos da pesquisa. Os encontros embasaram-se nos estudos de referenciais da pesquisa e nos discursos trazidos pelos(as) professores(as). Cada encontro foi gravado e interpretado pela pesquisadora. Também, fez-se uso do diário de campo individual e coletivo no qual os(as) professores(as) e a pesquisadora realizaram o registro dos encontros.

Utilizou-se de trechos fílmicos, curta ou longa-metragem, como dispositivo para o diálogo; cada curta ou longa metragem foi previamente definido e estudado para auxiliar nas discussões. As produções fílmicas, compreendidos nessa pesquisa, como sétima arte, articulam na linguagem cinematografia as demais artes:

expressão artística, estética, música, cor e dança; estão inter-relacionadas por meio de processos de criação (FRESQUET, 2013).

A utilização dos filmes propiciou maior elucidação dos questionamentos e falas da pesquisadora e auxiliaram nos processos de exemplificação de outras épocas e contextos pelos(as) interlocutores(as).

Abaixo, segue um quadro com a sistematização do desenvolvimento das temáticas abordadas e problematizações:

Quando 3: Encontros e temáticas desenvolvidos pela pesquisa

Encontro	Temática	Problematização	Dispositivo utilizado
01	Apresentação da Proposta de pesquisa	O projeto de pesquisa-formação foi apresentado aos(as) professores(as) ¹⁶ .	Não se fez uso de nenhum dispositivo de diálogo. Após a apresentação os(as) professores(as), fizeram questionamentos, proposições de interesse de estudo e indicação de interesse em participar da pesquisa.
02	Conhecendo a docência no Espaço socioeducativo	Qual(is) os desafios e possibilidades que você encontra em sua trajetória docente dentro da instituição socioeducativa? Quais são os recursos que auxiliam o processo de resolução de conflitos profissionais?	Trecho do Documentário: "Pro dia Nascer Feliz". O documentário aborda depoimentos de professores(as) e estudantes que trabalham e estudam em escolas brasileiras. O trecho escolhido para exibição e discussão retrata a desvalorização do trabalho

¹⁶ Antes de iniciar os encontros da pesquisa-formativa, a pesquisadora já conhecia a instituição e o grupo de professores através de um trabalho realizado com o Grupos de Estudos e Pesquisas coordenado pelo professor Celso Ilgo Henz, dentro convênio junto a Pró-Reitoria de Extensão da UFSM, Ministério Público e Fundação de Atendimento Socioeducativa/RS, com a proposição de realizar encontros formativos com os(as) professores(as) da escola do CASE/SM, através da realização de encontros quinzenais de estudos, reflexões e compartilhamentos.

			docente e a precarização das escolas públicas brasileiras.
03	Conhecendo a docência no Espaço Socioeducativo	O Programa de Prestação de Serviço a Comunidade da UFRGS criou um glossário com verbetes que auxiliam a compreender o contexto de atuação do programa. A partir da leitura de alguns verbetes, vamos retomar (lembrar) algumas das expressões utilizadas pelos meninos que podemos relacionar com nossa trajetória profissional. Cada professor escolheu uma expressão para usá-la como pseudônimo.	Estudo e conhecimento do livro: “Medidas Socioeducativas de A a Z”. A obra foi organizada pelo Programa de Prestação de Serviço a Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é composta por verbetes constituídos pelos meninos que cumprem as medidas, pelos professores, pesquisadores, bolsistas do programa que desenvolvem ações de pesquisa e extensão com os adolescentes.
04 e 05	Percursos que nos constituem	A partir do curta-metragem “La luna” o que identifico que herdei na minha trajetória docente? Quais as marcas que carregamos que nos constituíram	Curta-metragem: “La Luna” - “La luna” (2011), animação da Pixar, com roteiro e direção de Enrico Casarosa, que aborda a história de uma criança que sai para trabalhar com seu pai e avô, a fim de

		<p>como docentes? Porque hoje sou professor(a) de jovens privados de liberdade?</p>	<p>aprender um trabalho que atravessa gerações de uma família. O primeiro desafio do pequeno trabalhador é decidir a quem seguiria, os costumes do pai ou os costumes do avô. O final é surpreendente, uma vez que impera a invenção e a criação.</p>
06	<p>Desafios e possibilidades da Socioeducação</p>	<p>O que significa para nós sermos(as) professores(as) de jovens privados de liberdade? Que sentido tem o trabalho realizado nessa instituição?</p>	<p>Trecho do longa metragem: “O contador de Histórias”. A obra filmica conta a história do Roberto Carlos um garoto que viveu grande parte da sua vida na FEBEM de Belo Horizonte. Após vários percursos em sua história tornou-se pedagogo e foi desenvolver trabalho docente com meninos privados de liberdade. O trecho escolhido para trabalhar com os(as) professores(as) aborda as configurações da FEBEM na década de 70.</p>
07	<p>Aprendendo a voar: somos todos</p>	<p>O que foi significativo e importante para mim no decorrer dos</p>	<p>Trabalhamos com palavras que apareceram nas narrativas com os(as)</p>

	passarinhos	nossos encontros? Que sentido teve o que estudamos e discutimos sobre educação no CASE/SM? Que mensagem podemos deixar para as demais instituições educativas?	professores(as). Cada professor(a) escolheu uma palavra e buscou responder as questões colocadas, escrevendo um parágrafo para depois montarmos um texto coletivo. Música: Passarinhos Emicida. A música expressa a possibilidade de construção de sonhos.
08	Percursos que nos (re)constituem	Será que nos reconhecemos? Será que identifico meus colegas a partir do seu pseudônimo? Quais os motivos que me levam acreditar que esse é o pseudônimo do meu colega?	Trabalhamos com os pseudônimos, cada professor(a) escolheu um pseudônimo e buscou relacionar com um dos colegas de trabalho. Curta-metragem: Perfeito. O curta-metragem escolhido para interromper temporariamente os diálogos construídos buscou refletir sobre a necessidade constante de auto(trans)formação, não como sinônimo de perfeição, mas sim de coerência. O curta-metragem aborda a tentativa incessante de projeção de outro perfeito, sem perceber a

			essencialidade da vida.
--	--	--	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora;

As proposições acerca das temáticas partiram da compreensão da possibilidade auto(trans)formativa com os(as) professores(as) e da possibilidade de promover melhores espaços educativos para jovens privados de liberdade. A partir dos referenciais que embasam esta pesquisa, bem como, dos registros e reflexões construídos com os(as) professores(as) no decorrer da pesquisa foram sendo delimitadas as questões problematizadoras e a escolha do dispositivo de auto(trans)formação.



4. CONTEXTO DA PESQUISA: INSTITUIÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

Nesse capítulo intentou-se relacionar os fundamentos conceituais da temática desse trabalho e as normativas e orientações legais. Compreendendo a privação de liberdade não como um assunto novo na sociedade, mas sim velado. É compreendido como um tema pouco discutido fora dos julgamentos pré-definidos pela mídia.

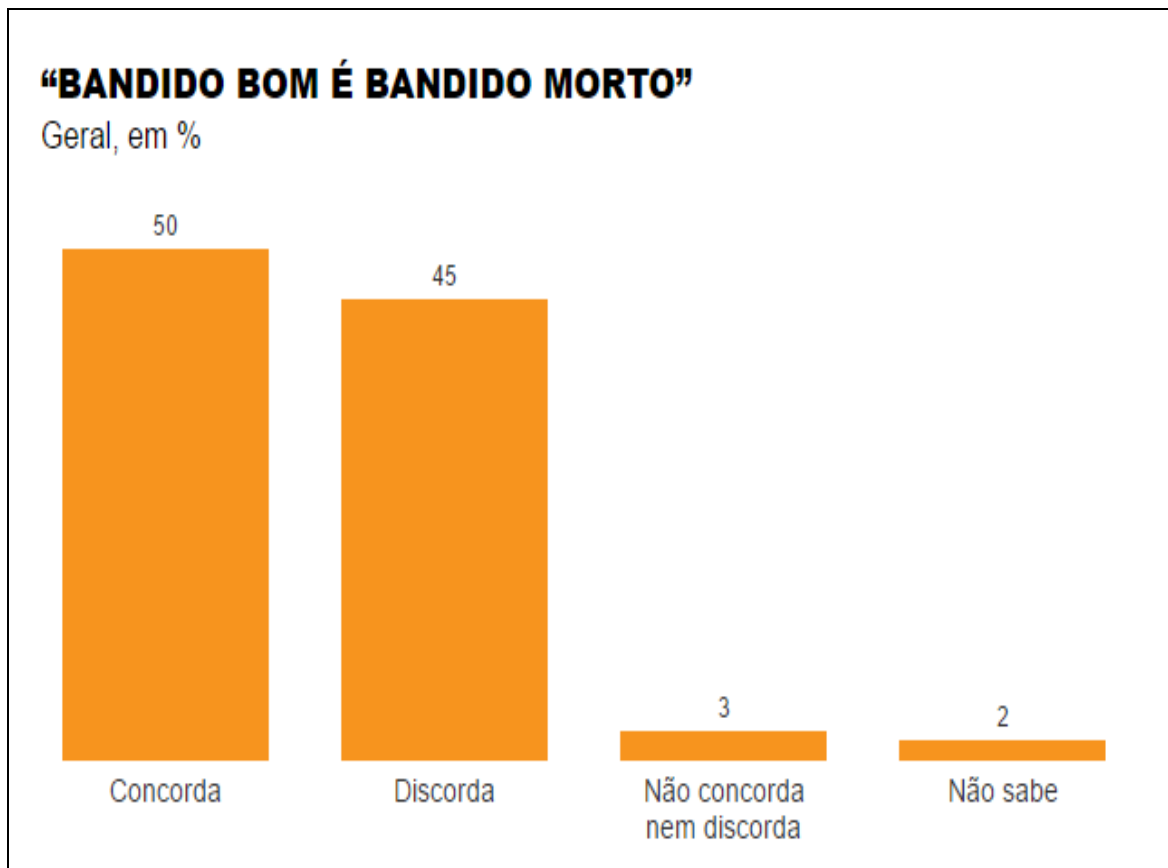
A cena inicial desse capítulo, foi retirada do filme “Crianças Invisíveis” produzido no ano de 2005 na Itália e França, que busca retratar alguns cenários da infância e adolescência em alguns países; produzido por sete diretores de países diferentes, cada diretor produziu um curta-metragem sobre a infância e adolescência que aborda a realidade de seu país. A cena abordada integra o curta-metragem, produzido por Emir Kusturica, e se refere aos adolescentes em conflito com a lei privados de liberdade na Sérvia e Montenegro. Os adolescentes estão em uma instituição de reabilitação. Destaca-se nesse curta-metragem o jovem “Urosz Petrovic” que cumpriu internação devido a ter cometido um grande número de crimes. A problematização busca sensibilizar para ver e pensar o contexto social e familiar em que o menino cresceu.

Em relação a essa falta de compreensão, destacam-se os muitos discursos de ódio que visam exterminar o crime, através da morte dos criminosos. Daí a frase “bandido bom é bandido morto¹⁷”, especialmente se o bandido for pobre e negro. Impera um grande preconceito em nosso país e tentativa de resolução da violência com mais confronto, como demonstra a pesquisa apresentado por um jornal Folha de São Paulo, de 15 de outubro de 2015.

Antes de tudo, é necessário questionar o papel da mídia e o objetivo com essa pesquisa de opinião produzido pela Folha de São Paulo, pois segundo o gráfico da figura 7.0 abaixo, apresenta a mesma pesquisa realizada por critério das regiões do país, por gênero e por raça. Também, defendia-se as iniciativas de justiça, afirmando que a segurança zela pela imputabilidade. Porém, nada se discutiu acerca das corrupções que atacam os cofres públicos e refletem no pouco investimento, a questão ideológica, as políticas públicas de atendimento aos direitos sociais, em específico da infância e da juventude pobre.

¹⁷ Ditado popular reproduzido pela mídia com a finalidade de reivindicar justiça.

FIGURA 8 - “Bandido bom é bandido morto”.



Fonte: Datafolha, outubro de 2015¹⁸.

Nesse sentido que Foucault (1999) em “Vigiar e punir: nascimento da prisão”, discute uma das questões presentes na atualidade, acerca da compreensão de que o preso precisa sofrer. Ao descrever o histórico das punições, sendo a primeira parte da obra “O Suplício”, onde discute sobre “O corpo dos condenados” e “A ostentação dos Suplícios”. O suplício, forma de punição do século XVIII, pela qual eram encaminhados os prisioneiros para morte cruel e dolorosa. Somente no final do século XVIII que começa a se institucionalizar o “processo administrativo do corpo” ou seja, de regulação, domesticação e adaptação através das prisões.

Porém,

A crítica ao sistema penitenciário, na primeira metade do século XIX (a prisão não é bastante punitiva: em suma, os detentos têm menos fome, menos frio e privações que muitos pobres ou operários), indica um

¹⁸ A pesquisa encontra-se disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/10/1690176-metade-do-pais-acha-que-bandido-bom-e-bandido-morto-aponta-pesquisa.shtml>>.

postulado que jamais foi efetivamente levantado: é justo que o condenado sofra mais que os outros homens? (FOUCAULT, 1999, p. 19).

Esse postulado indicado por Foucault (1999) se aproxima de muitos questionamentos da sociedade sobre a privação de liberdade do adulto e do jovem, especialmente em relação aos gastos públicos com aprisionados. Esse problema indica a falta de compreensão, da sociedade moderna, desse sujeito como cidadão de direito, que descumpriu a lei e, por isso, é suspenso do direito de ir e vir por tempo determinado. Nessa discussão, Onofre;Julião (2013) afirmam sobre a necessidade de garantia de direitos a todas as pessoas, inclusive àquelas que se encontram em privação de liberdade. Segundo os autores,

O Estado tem a responsabilidade de promover práticas de fortalecimento e controle de políticas públicas no sentido de que os direitos humanos básicos sejam garantidos, com igualdade para todos os indivíduos, incluindo-se aqueles que se encontram em privação de liberdade (ONOFRE & JULIÃO, 2013).

Destarte, as políticas e instituições de privação de liberdade devem criar ações que qualifiquem esse momento, do sujeito privado de liberdade, no sentido de cumprimento dos direitos humanos básicos, com garantia de igualdade para todos os indivíduos. Na busca por um movimento de reconstrução/transformação da vida do adulto ou jovem, o que envolve um direito social, a educação.

4.1. PERCEPÇÕES JUVENIS: POLÍTICAS NACIONAIS VOLTADAS PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE

Até o Código de Menores de 1927 (BRASIL, 1927), as crianças e adolescentes em conflito com a lei eram julgados conforme o Código Penal Brasileiro de 1890. Após políticas nacionais começarem a ser desenvolvidas para as crianças e adolescentes a partir da visão de tutela e proteção, foram então criadas as casas de proteção para crianças e jovens “carentes ou desvalidos” mantidas com o objetivo de recuperar o menor pelo trabalho.

Essas ações ocorreram até o primeiro Código de Menores em 1927 (BRASIL, 1927), que cria um conjunto de leis, buscando controlar a infância e a juventude abandonada ou “delinquente”. Posteriormente, o governo de Getúlio Vargas instaura o Serviço de Atendimento aos Menores (SAM), submisso ao Ministério da Justiça,

cujo o funcionamento era similar ao dos presídios ou penitenciárias (FINOQUETO, 2007).

Na década de 60, tem-se o grande marco dos movimentos pela luta de direitos humanos, em que a Assembleia Geral das Nações Unidas lança a “Declaração dos Direitos das Crianças” (1959) e instaura princípios básicos para a infância como: liberdade, felicidade, medidas legislativas instituídas e convívio familiar.

Assim, em dezembro 1964, a Lei Federal nº 4.513 (BRASIL, 1964) instaurou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), e se desenvolveram ações regionais para a execução da política nacional, como no estado de São Paulo e Rio Grande do Sul, Fundação Paulista de Promoção Social do Menor, (PROMENOR), em 1973, e Fundação Estadual do Bem-Estar Menor (FEBEM)¹⁹, EM 1969.

Nesse período, as crianças e os jovens de rua, ou compreendidos como abandonados pela família, eram tidos como marginais em potencial e por isso mesmo sem a verificação de atos infracionais eram internados, com o objetivo de “torná-los homens e mulheres de bem”. O filme nacional “O Contador de Histórias” retrata a história real do pequeno Roberto Carlos que era décimo filho de uma família pobre do estado de Minas Gerais. No filme fica expresso a ilusão construída no imaginário de mães, pais e crianças ao internarem ou serem internadas nessas instituições.

Para que as crianças tenham um futuro elas precisam de cinco coisas o F, da fé; o E, da educação, o B, dos bons modos, o E, de Esperança e M, da Moral. Sabe onde elas irão encontrar tudo isso? Na FEBEM, aqui as crianças carentes terão a oportunidade de se tornarem homens do bem (VILLAÇA, 2009).

O trecho acima, é fragmento de um comercial expresso no filme e que aborda a compreensão das políticas e ações da FEBEM. Anos depois, o Código de Menores sofre modificações, atendendo a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, elabora-se e atua em âmbito nacional a Doutrina de Situação Irregular, que

¹⁹ No Rio Grande do Sul em maio de 2002, a Lei Estadual nº 11.800 extinguiu a FEBEM-RS e em seu lugar, criou-se a FASE-RS que se destina somente para adolescentes que comentem atos infracionais. Segundo o Artigo 1º do documento, a Lei nº 5.747, de 17 de janeiro de 1969, que autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM, passa a ter a seguinte redação: “Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul, pessoa jurídica de direito privado, responsável pela execução do programa estadual de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade”. (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2002). Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id325.htm>.

destacava a criminalização e a pobreza, em que a criança pobre era tida como um futuro marginal em potencial e, por isso, era preciso reprimi-la e corrigi-la pela violência, destacando uma política assistencialista e que desvalorizava os direitos da criança e do jovem.

A visão de tutela e proteção foi expressa pelo Código de Menores de 1979 que se destinava a crianças e adolescentes em situação irregular. Sobre isso o livro “Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei” (CRAIDY, 2012), destaca que essa doutrina se baseava em um pressuposto de incapacidade da criança e do adolescente e por isso eram vistos como objeto de “intervenção protetiva”. O exemplo a seguir demonstra a segregação e estigmatização das crianças e adolescentes considerados em situação irregular:

No que se refere ao caráter discriminatório que vigorava no próprio texto legal anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a ilustrar a lógica que presidia o revogado código de menores, basta lembrar do episódio expresso em um jornal de grande circulação do País, que estampava manchete da página policial: “Menor Assalta Criança na frente da Escola”. No texto, “menor” era o tratamento dado ao adolescente autor da conduta infracional, enquanto criança, a vítima. Pela Doutrina de Situação Irregular, havia duas infâncias no Brasil, uma infância dividida: aquela das crianças e dos adolescentes, a quem os direitos eram assegurados, tidos em situação regular e em face dos quais a lei lhes era indiferente; e outra, a dos “menores”, objeto da ação da lei por estarem em situação irregular. (CARVALHO, FERNANDES & MAYER apud SARAIVA, 2002, p. 20).

Os anos seguintes foram marcados por fortes correntes sobre o internamento de crianças e adolescentes, sendo no Brasil organizadas a partir da reunião de inúmeras instituições da sociedade civil e representantes de ministérios da área social e do UNICEF. Este movimento, amplo e plural, foi protagonizado por centenas de instituições em todo o país e, culminou na proposta sobre a criança e o adolescente que foi integrada à Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

A segunda metade da década de 1980 é decisiva para o estabelecimento e novos rumos da política de atendimento à criança e ao adolescente. Surgem ou se fortalecem atores que irão se transformar nos principais protagonistas dos artigos 227 e 228 da Carta Magna (1988) e, posteriormente na elaboração e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) (BAZÍLIO, 2011, p.23).

Bazílio (2011) indica a criança da Constituição Cidadã, em 1988 (BRASIL, 1988), a qual reconhece as crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos” e instaura uma nova doutrina, a Doutrina da Proteção Integral. O artigo 227 da Lei refere-se a uma política para crianças e adolescente, onde,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 37).

Com as novas chamativas da Constituição, o movimento se fortalece e é elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), uma nova lei que passa a garantir os direitos pessoais e sociais, que possibilitem o desenvolvimento físico, mental, social, afetivo, psíquico, moral e espiritual (BRASIL, 1990).

A Constituição Federal de 1988, também prevê que crianças e adolescentes sejam penalmente inimputáveis até os dezoito anos e sujeitos às normas da legislação especial (BRASIL, 1988). Então, o Estatuto dá subsídio para um novo espaço para cumprimento de medidas socioeducativas, considerando a educação como elemento essencial, nesse contexto, pelo seu poder de mudança e emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido que o paradigma da criança e do adolescente em “situação irregular” é alterado para “proteção integral”. Basílio (2011) explica as modificações conceituais, como um texto legal que se preocupa com todos os brasileiros menores de dezoito anos, no qual a lei não se aplica apenas às crianças e jovens carentes, mas a todos sem exceção. Nesse sentido, inclui-se e explicita que o estatuto prevê direitos de todos (BRASIL, 1990).

Em relação ao conflito com a lei compreende-se o esforço, do estatuto, em regular ou normatizar as medidas socioeducativas, desde ações e responsabilidades do jovem e do estado, do encaminhamento jurídico do processo, das garantias processuais e dos procedimentos a serem tomados ao definir as medidas socioeducativas (BAZÍLIO, 2011).

FIGURA 9: Quadro Comparativo da Doutrina de Situação Irregular e da Doutrina de Proteção Integral.

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO COMPARATIVO DA <i>DOCTRINA DE SITUAÇÃO IRREGULAR</i> E DA <i>DOCTRINA DE PROTEÇÃO INTEGRAL</i>	
CÓDIGO DE MENORES 1927	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE 1990
<input type="checkbox"/> VISÃO DE TUTELA E PROTEÇÃO	<input type="checkbox"/> SUJEITOS DE DIREITOS
<input type="checkbox"/> Doutrina de situação Irregular	<input type="checkbox"/> Doutrina de Proteção Integral
<input type="checkbox"/> Criminalização e pobreza	<input type="checkbox"/> Direitos pessoais e sociais
<input type="checkbox"/> Repreensão e punição	<input type="checkbox"/> Medidas Socioeducativas
<input type="checkbox"/> FEBEM/RS 1969.	<input type="checkbox"/> FASE/RS e unidades CASEs.

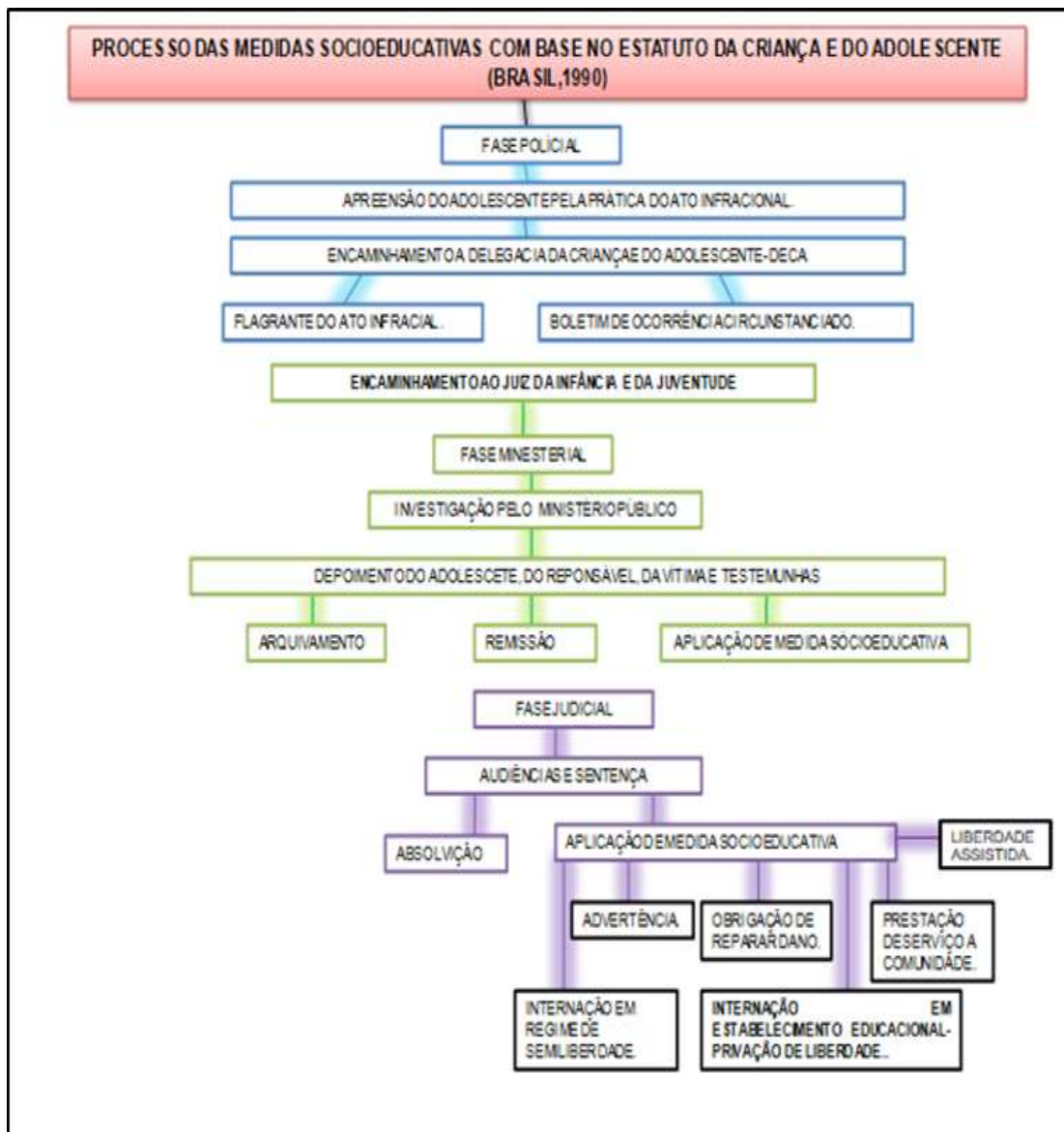
Essa nova perspectiva que surgiu, passou a compreender a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, diferentemente das concepções anteriores, que compreendiam a criança e adolescente que cometiam atos infracionais como “delinqüentes” ou como “vitimados da pobreza”.

As Medidas Socioeducativas criados pelo ECA são destinadas à adolescentes e jovens em conflito com a lei, segundo o Estatuto (BRASIL,1990). Trata-se do encaminhamento após a verificação dos atos infracionais que poderá aplicar-se aos adolescentes, de acordo com as capacidades para cumpri-las e as circunstâncias e gravidade da infração. As autoridades previstas são responsáveis pelo encaminhamento aos pais ou responsáveis, orientação e acompanhamentos, tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, matrícula e frequência nas redes de ensino.

No quadro abaixo, Parigi (2014) buscou sistematizar, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da cartilha disponibilizada pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios²⁰, o processo que o adolescente passa até chegar nas medidas socioeducativas:

²⁰ Disponível em: <<http://www.tjdft.jus.br/>>

Figura 10 Processo das Medidas Socioeducativas



Fonte: PARIGI²¹ (2014).

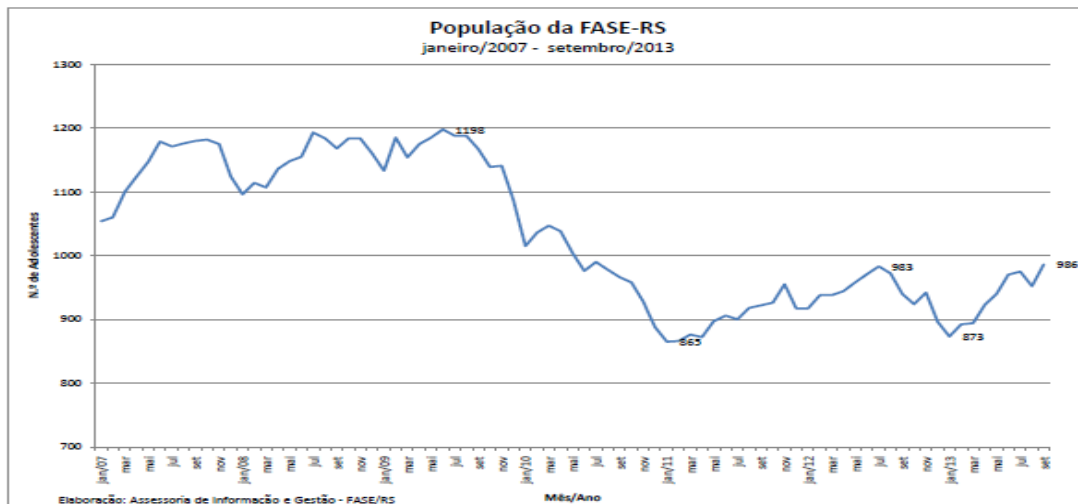
Após as mudanças legais, somente no ano de 2002 cria-se na cidade de Porto Alegre/RS no Estado do Rio Grande do Sul, através do Decreto 41.664 (RS,2002), a Fundação de Atendimento Socioeducativo/FASE, bem como o seu Estatuto Social (RIO GRANDE DO SUL, 2002). Ainda, organiza unidades de atendimentos, ou seja, a FASE localizada em Porto Alegre/RS e na região metropolitana possui cerca de seis unidades. Nas demais regiões do Estado, criam-se os Centros de Atendimento Socioeducativos (CASE), em sete municípios, entre

²¹ Histórias, sonhos e esperança... A Práxis Pedagógica com Adolescentes em Conflito com a Lei: Desafios para a Formação Inicial na Perspectiva da "Reinserção Social", Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, 2014.

eles: Santo Ângelo, Santa Maria, Novo Hamburgo, Pelotas, Caxias do Sul, Uruguaiana e Passo Fundo²².

Em 2014, em um estudo inicial sobre a atuação do pedagogo na instituição socioeducativa, realizado na conclusão do curso de Pedagogia por essa pesquisadora, intitulado “Histórias, sonhos e esperança... A Práxis Pedagógica com Adolescentes em Conflito com a Lei: Desafios para a Formação Inicial na Perspectiva da ‘Reinserção Social’”, observou-se, a partir dos quadros demonstrativos de ingressos das instituições socioeducativas, os índices de crianças e adolescentes envolvidos com a criminalidade e violência.

FIGURA 11 População FASE-RS. Fonte: Fundação de Atendimento Sócio Educativo/RS: assessoria de informação e gestão.



Fonte: PARIGI (2014).

A partir da imagem entende-se que nos anos de 2007 a 2010 o número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa caiu, e no período de 2012 a 2013 se mantinha oscilante.

Ao buscar informações atualizadas, percebeu-se que o número de adolescentes em medida de privação de liberdade cresceu. Inclusive, ultrapassando o número da capacidade (752 vagas) da Fundação, o que já acontecia em 2013, porém em número inferior. Outro elemento que precisa ser destacado é que o novo

²² Trazemos aqui os Centros de Atendimento Socioeducativo para adolescentes e jovens privados de liberdade. Porém a FASE/RS também possui extensões regionais responsáveis pelas medidas de semiliberdade, como previstas no ECA. No município de Santa Maria está situado o CASEMI – Centro de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade, que atende toda a região central do Estado.

sistema de atualização de dados permite que os dados dos adolescentes em medida de internação sejam apresentados separadamente dos dados daqueles que estão em semiliberdade, que chegam aos 110 (cento e dez) adolescentes.

FIGURA 12 - População Diária – Unidades de Internação (julho de 2016).



Fonte: <http://www.fase.rs.gov.br/wp/populacao-diaria/>.

Nesse sentido, o aumento de 34,5% de meninos e meninas de 2013 nos últimos anos é fator preocupante, pois se de jovens envolvidos com a violência e criminalidade, e com alto índice de evasão ou repetência escolar (CRAIDY & GONÇALVES, 2005).

Arroyo (2012) discute que a sociedade idealizou a infância, a adolescência e a juventude. Ao longo da história da humanidade já foram vistos como angelicais, puros, inocentes, pequenos adultos ou demônios, mas são entendidos nessa pesquisa na perspectiva de Arroyo (2002, p.14) que os define como “seres humanos em complexas trajetórias existenciais”.

Diante disso, problematiza-se o que significa a “reinserção social²³” dos adolescentes e jovens egressos²⁴ das instituições socioeducativas, que retornam ao

²³ Entende-se que é necessário discutir mais amplamente o conceito de reinserção social, pois, o jovem, não é entendido como um sujeito que está fora do contexto social, sistema socioeducativo também é parte da sociedade, mesmo sendo oculto pela sociedade. De outro modo, precisam ser discutidos quais os processos sociais presentes na vida desse adolescente, será que a reinserção social que se busca é a mesma inserção ao decorrer da vida desse jovem?

convívio social. Segundo o caderno de “Pesquisa e Diagnóstico sobre crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social em Santa Maria/RS: construindo cidadania”²⁵, a eficiência das ações pedagógicas garantirá a reinserção dos sujeitos. Porém, destaca-se que além das ações pedagógicas são necessárias políticas públicas que auxiliem o adolescente a retornar ao contexto social.

Nesse sentido, as medidas socioeducativas, dentro das políticas de proteção integral propostas pelo ECA (1990), devem estar comprometidas com a saída dos adolescentes das instituições, a fim de garantir que não haja riscos de reincidência a outros ou ao mesmo crime. A citação a seguir corrobora com as discussões acerca da garantia de políticas públicas para jovens após cumprirem a medida socioeducativa;

[...] a liberação do adolescente da medida de internação deve ser acompanhada da reconstrução dos laços familiares rompidos ou fragilizados com a sua ausência do lar; com realização de atos visando a sua inserção no mercado de trabalho; a inclusão do adolescente em cursos de profissionalização; realização da matrícula na escola; entre outras medidas que possam contribuir para a formação de sua cidadania (CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO, 2003, p.71-72)

Compreende-se ainda, que possam ser necessárias outras ações ao considerar o desvinculamento com o contexto familiar e social do adolescente e a necessidade de inserção em outra realidade. Retoma-se aqui o diálogo acerca da cena que problematiza esse capítulo. Urosz Petrovic recebeu liberdade e pretendia trabalhar em uma barbearia cortando cabelos. Logo ao sair, seus pais e irmãos o estão esperando; mas o pequeno menino esconde-se ao ver o pai, logo depois sorri e abraça a sua mãe. Ao falar ao seu pai que deseja aprender a cortar cabelos com seu tio em Montenegro é agredido com uma garrafa e obrigado a roubar.

Assim, acaba retornando para a instituição. Urosz é recebido por um colega que lhe diz: “Aqui quando você se comporta, eles deixam você jogar o que quiser, se você quiser e o quanto você quiser e você pode parar quando quiser, mas lá fora você não pode parar na hora que quiser” (KUSTURICA, 2005).

A situação do filme reafirma a necessidade de um acompanhamento pós-medidas socioeducativas, a fim de garantir a não reincidência das crianças ou adolescentes às instituições, pois viveram e vivem situações desumanas.

²⁴ Ao tratar dos adolescentes egressos compreendem-se apenas aqueles que cumpriram medidas socioeducativas de privação de liberdade em estabelecimento educacional e que retornaram ao convívio social.

²⁵ Centro Universitário Franciscano (2003).

O documentário brasileiro “Juízo” (2007) produzido pela cineasta Maria Augusta Ramos, também nos mostra um viés crítico da realidade da ressocialização de adolescentes infratores no Estado de Rio de Janeiro. Ao longo do documentário é possível vislumbrar a complexidade da vida de crianças e adolescentes brasileiros expostos à violência e ao crime. Em uma das cenas, uma adolescente ao ser ouvida pela 2ª Vara da Infância e da Juventude por ter cometido furto, que é considerado um ato de baixa gravidade, solicita ficar em abrigo e não voltar para casa com sua família, o que provoca muitos questionamentos acerca do que acontece com a adolescente no contexto familiar. Após, justifica seu pedido dizendo que briga muito com sua mãe, logo depois, acaba aceitando e voltando para sua família.

O documentário ainda nos faz refletir sobre o distanciamento dessas crianças e adolescentes da escola, pois a grande maioria dos que a juíza questiona diz não estudar, ou que são repetentes.

Diante disso, percebemos que alguns direitos básicos previstos no Artigo 227 da Carta Constituinte de 1988, como direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária são negados a essas crianças e adolescentes. Por vezes, negligenciados, discriminados e explorados através do trabalho infantil ou sexualmente.

Frente a esses fatores, percebemos que as instituições socioeducativas devem se comprometer em, através de ações acolhedoras e educativas, promover a inclusão e participação dos adolescentes na sociedade, de maneira responsável e consciente.

Nesse sentido, as práticas educativas autoritárias e verticais, em que a voz dos sujeitos é negada, não correspondem com as necessidades dos jovens, não só em contextos de privação. Trata-se de um processo no qual são construídos diálogos e reflexões sobre as diversas situações dos socioeducandos, ainda de um processo de ensino-aprendizagem emancipador que seja possível de, ao saírem, os internados possam retornar à escola e encontrar novas formas de viver. Isso não é possível com a compreensão fechada dos processos educativos que,

[...] define critérios rígidos de validade e até de não reconhecimento da validade dos saberes, modos de pensar e de pensar-se, de aprender e de educar-se que os educandos levam às escolas e às universidades. As crianças e jovens populares até os adultos da EJA são obrigados a ocultar suas experiências sociais e indagações (ARROYO, 2012, p.33).

Freire (2011) problematizava sobre a necessidade de uma educação não verticalizada (de cima para baixo). Nem tampouco uma educação com práticas licenciosas, sem intencionalidade clara, mas uma educação horizontal. Nas palavras do autor,

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. [...]. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 2011, p. 68).

Essa necessidade exige que os educadores propiciem práticas pedagógicas democráticas, em que todos participem da tomada de decisão diante das diversidades e desafios enfrentados dentro da instituição, para que aprendam a forma dela superar as injustiças sociais que vivem diariamente.

4.1.1 Percepções sobre juventude: visões sociais, culturais e econômicas

Entre as múltiplas formas de ver e ouvir os jovens, a posição assumida nesse projeto de dissertação fundamenta-se a partir de uma visão social, cultural e econômica; entende-se, a partir Dayrell (2003) e Tomazetti et. all (2012), que os jovens são “sujeitos sociais”, e que se constituem histórica e culturalmente inseridos em um determinado contexto.

Pensar o jovem como sujeito social pressupõe romper com a lógica que a sociedade impõe. Em diferentes tempos e culturas a juventude foi definida de modo singular e contraditório; o que se propõe é o rompimento com a “definição de que se jovem é” pois, “o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie” (DAYRELL, 2003, p. 43). Assim inverte-se a lógica para “ser jovem pode ser”... muitas coisas.

Nessa perspectiva, o jovem se caracteriza por estar sendo na sua cultura e no seu espaço-tempo (FREIRE, 2011). Para Dayrell (2003), trata-se de pensar a juventude como condição e representação, ou seja, a condição social de seu desenvolvimento físico e psicológico, que está em sintonia como as representações

sociais das vivências constituídas na condição de estar sendo jovem, em um espaço delimitado geograficamente em uma região, família, cultura e religião específica.

Essa compreensão ampliada e não reducionista do processo de desenvolvimento do sujeito, não existe dentro de alguns paradigmas expostos por Dayrell (2003) como forma de definir os jovens. O primeiro refere-se a um conceito de **transitividade**, o qual implica a compreensão de que o jovem não é, ele poderá ser. O segundo em um viés economicista e de **cultura do consumo** como momento de experimentação, vivência de prazer sem responsabilização; essa visão também é abordada por Kehl (2004) como a busca por “formas inimagináveis de gozar-mais” e na qual a publicidade escancaradamente apela para o consumo de bens na garantia do prazer. Ainda, aparece em nossa sociedade a visão da juventude como **momento de crise**, de rebeldia profunda sem reconhecimento.

Rompendo com essas concepções é necessário compreender a juventude como uma categoria heterogênea que se constitui na diversidade dos contextos e grupos nos quais se relacionam.

Direcionando esse diálogo para os jovens privados de liberdade, Maria Rita Kehl (2004) aborda “A Cultura da Malandragem Adolescente” entendendo que se a juventude compreende um processo de aprender a estar sendo, não é possível definir ou estigmatizá-los, marginalizá-los. Também autores como Craidy; Gonçalves (2005) e Craidy, Lazzarotto; Oliveira (2012) vem dedicando estudos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Programa de Prestação de Serviço à Comunidade da UFRGS, buscando identificar quem são os jovens ingressos nas medidas socioeducativas e como promover ações socioeducativas comprometidas com os jovens.

Lazzarotto (2012) problematiza o pouco investimento público em políticas para a juventude, de modo que “as dores provocadas pela precarização da vida juvenil, em que o tráfico e o roubo são vividos como “trabalho”, enunciam a relevância dessa problematização [...] em políticas e nas práticas nesses contextos” (p.157).

A partir de Freire (2011), compreende-se que para a constituição de vivência e valorização da humanização com os adolescentes é necessário o reconhecimento desses processos de desumanização como possibilidade ontológica e realidade histórica. Ou seja,

[...] a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre outra viabilidade - a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (p.16).

Freire nos indica a necessidade de reconhecer as situações emergentes, de exploração e violação de direitos da capacidade humana que resulta em um estado de inferioridade e de impossibilidade da sua condição de “ser mais” ou “estar sendo” (FREIRE, 2011), porém atentando para o ser humano como um ser inconcluso, por isso não determinado, mas em processo constante de construção.

4.2. UNIDADE SOCIOEDUCATIVA E ESCOLA: A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DO JOVEM

Nesse capítulo, buscou-se compreender as relações entre a unidade socioeducativa e a instituição escolar através dos documentos legais que embasam as medidas socioeducativas – Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei Federal nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), Resolução nº 119/06 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006) e Lei Federal 12.594/2012 (BRASIL, 2012).

Conforme apresentado nas discussões anteriores, desde 1990, mudanças legais têm buscado construir uma perspectiva de proteção integral de crianças e adolescentes. Porém, apenas em 2006 começaram a ser definidas as normativas relativas à socioeducação do jovem em conflito com a lei.

No ano de 2006, a Resolução Conanda nº 119 organiza um sistema integrado de princípios, regras e critérios para o processo socioeducativo. O documento reúne aspectos jurídicos, políticos, pedagógicos e administrativos que devem servir de base para o procedimento de apreensão dos jovens em conflito com a lei até a execução das medidas socioeducativas (2006).

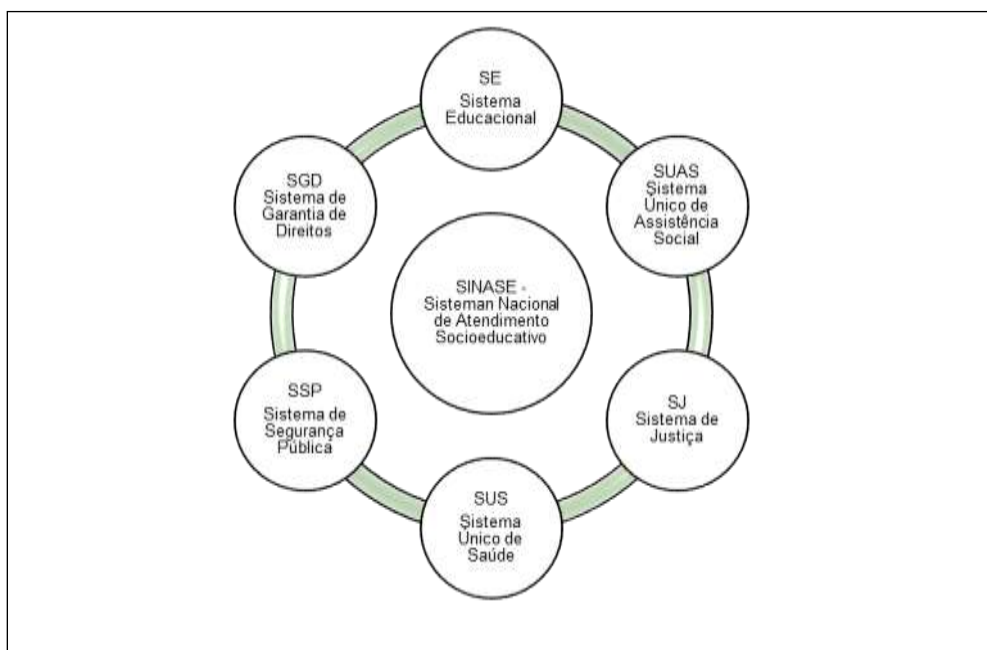
A constituição da resolução desenvolveu-se no decorrer dos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei 8.069 (BRASIL, 1990), da Constituição Federal de 1988. Tais normativas consideraram o adolescente uma pessoa em desenvolvimento, atribuindo-lhe a inimputabilidade segundo o Código

Penal. As discussões foram intermediadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente através do decreto 5.089 de 2004.

Segundo as configurações regionais esclarecidas no documento, indica-se que, após várias discussões de segmentos sociais de cada região do país, buscou-se articular os entes federados para a constituição de um sistema único socioeducativo, com pretensão de garantir sua efetiva instauração em nível nacional.

A atuação do sistema socioeducativo é prevista através da articulação de diferentes políticas e programas sociais que efetivem os direitos dos adolescentes, como expresso na imagem abaixo:

Figura 13: Sistema Socioeducativo: unificação de políticas e ações



Fonte: Elaborado pela autora.

Craidy e Gonçalves (2005) salientam a necessidade de um sistema unificado, com atenção aos jovens privados de liberdade. As pesquisadoras desenvolvem, desde 1997, o Programa de Prestação de Serviço à Comunidade, um convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a terceira vara do Juizado de Infância e Juventude de Porto Alegre/RS. Segundo as autoras (2005, p. 25),

[...] se desejamos realizar um trabalho mais sério em relação aos adolescentes que praticam ato infracional, é indispensável a implantação de um sistema unificado de informações que integre os diferentes órgãos do sistema de justiça e de aplicação das medidas sócio-educativas, e que

todos utilizem o mesmo critério de anotação. Tal providência permitiria seguir o percurso do adolescente e conhecer suas características formando um consenso que inspire uma política não apenas de repreensão ao crime, mas de promoção a juventude.

A referida resolução normatizou e articulou todos os sistemas para a construção de uma política nacional de Socioeducação. Segundo o documento, o SINASE deve ser um elemento que também contribua

[...] como fonte de produção de dados e informações que favoreçam a construção e o desenvolvimento de novos planos, políticas, programas e ações para a garantia de direitos de todas as crianças e adolescentes, reduzindo-se a vulnerabilidade e a exclusão social a que muitos estão expostos. (BRASIL, 2006, p.24)

Nesse sentido, a efetivação da inserção do adolescente durante ou pós medida socioeducativa seria responsabilidade de todos os setores envolvidos no processo, desde a abordagem ao se constatar a infração, até a efetivação e o acompanhamento da medida. A responsabilidade se amplia ainda mais, pois a sociedade também tem o papel fundamental de respeitar, acolher e educar esses(as) meninos(as) segundo princípios estabelecidos pela cultura.

A instituição escolar, dentro e fora do sistema socioeducativo, precisa se comprometer com a efetiva socialização do adolescente através do ensino-aprendizagem dos conhecimentos, das relações construídas com colegas e professores(as), da experimentação e resolução de problemas e conflitos. Mais do que nunca, a escola deve estar engajada com o processo de humanização, apropriação de cultura e exercício da cidadania dos internados.

Segundo a Resolução nº 119 do CONADA (BRASIL, 2006), a unidade socioeducativa de privação de liberdade, conforme o inciso X do Art. 94 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), deve oferecer escolarização e profissionalização ao adolescente privado de liberdade. A resolução complementa a normativa do estatuto inferindo que a instituição escolar não pode receber estudantes externos, ou seja, que deve atender especificamente os(as) meninos(as) internados na unidade.

Deste modo, cabe à instituição escolar respeitar e se adaptar aos horários e rotinas da unidade socioeducativa, bem como, respeitar as normas estabelecidas. Porém, segundo a resolução citada anteriormente, a organização da unidade se dá

através da gestão democrática, de acordo com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) indica preceitos de participação, democratização e transparências do poder público em relação a todos os setores públicos da sociedade. Deste modo, entende-se que instituição escolar, além de adaptar-se à rotina da unidade socioeducativa, deve participar de suas discussões e decisões.

Posterior à resolução CONADA nº 119, o sistema socioeducativo foi instituído pela Lei nº 12.594 de 2012, que não apresenta indicativo direto ao processo de escolarização do adolescente. É possível inferir que as legislações apresentadas e discutidas nesse trabalho indicam a necessidade do processo de escolarização, porém esse processo muitas vezes é secundarizado ou terceirizado, em detrimento de ações de segurança.

As compreensões produzidas pela legislação reafirmam a tese de Baratta (1990) que salienta que, não raramente, a privação de liberdade está condicionada à ideia de impedimento do indivíduo da convivência com a sociedade e, em alguns casos, à noção de disciplinamento e privação de qualquer convívio. Trata-se da segregação na ressocialização, algo totalmente contraditório e improvável. Nesse contexto, o(a) internado(a) é submetido e forçado a uma postura passiva, de alguém “anormal” que precisa ser (re)adaptado na sociedade “normal”.

4.2.1 Fundação de Atendimento Socioeducativo do RS e CASE de Santa Maria/RS

O Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Santa Maria/RS, como explicado anteriormente, é responsável pela execução de medidas de privação de liberdade para jovens do sexo masculino²⁶ que cometem atos infracionais. Tal execução poderá ser aplicada quando

I - tratar de ato infracional cometido mediante a grave ameaça ou violência à pessoa, II- por reiteração no cometimento de outras infrações graves; II- por descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente impostas. § 1º o prazo de internação na hipótese do inciso II deste artigo não poderá ser superior a três meses, devendo ser decretada judicialmente

²⁶ As adolescentes e jovens do sexo femininos são encaminhadas a Porto Alegre/RS e cumprem as medidas socioeducativas em estabelecimento feminino.

após o devido processo legal § 2º em nenhuma hipótese será aplicada a internação havendo outra medida adequada. (BRASIL,1990, Art. 122)

A instituição é responsável pelo atendimento de todas as demandas de ordem física, psicológica, social, cultural, profissional e pedagógica dos meninos. Por isso, no decorrer das medidas socioeducativas, são realizadas avaliações semestrais, e com base nos resultados, é discutida, entre profissionais, familiares e o adolescente, a necessidade de renovação da medida vigente ou de aplicação de outra medida.

O adolescente poderá permanecer em cumprimento de medida de internação por, no máximo, três anos. Posteriormente, poderá ter de cumprir outras medidas, como liberdade assistida, prestação de serviço ou mesmo semiliberdade. No caso de o adolescente ter completado dezoito anos, poderá permanecer sob internação até os vinte e um anos de idade. Após, a liberdade é compulsória (BRASIL,1990).

A unidade de atendimento de Santa Maria possui uma rotina de horários que compreende acordar, realizar higienização, atividades de lazer, esporte, atividades culturais ou artísticas, participar de oficinas ocupacionais, frequentar diariamente a escola (nos turnos da manhã, da tarde ou da noite), realizar atividades profissionais (oficinas profissionais), realizar refeições, receber visitas (às sextas-feiras) e atendimento (quando necessário) dos técnicos e profissionais da unidade e desenvolver atividades externas (apenas para os que possuem liberação).

Figura 14: Estrutura Arquitetônica do Térreo da Unidade.



Fonte: Elaborada pela autora.

A instituição é dividida em dois setores, onde ficam grupos diferentes de adolescentes, e as internações variam de acordo com o grau de intensidade do ato infracional cometido. Assim, o setor A acomoda adolescentes e jovens em situação IPOV (Internação provisória para o adolescente que está internado, mas que não tem sentença) e ISPAE (Internação sem Possibilidade de Atividade Externa para o adolescente, que não pode sair da instituição para nenhuma atividade externa). O setor B acomoda adolescentes em situação INCPAE (Internação com Possibilidade de Atividade Externa).

A escola configura-se como uma parte de um grande pavilhão no qual o térreo está dividido em setor administrativo, setor técnico, escola, setor de serviços de higienização e produção de alimentos. Na parte superior estão localizados os dormitórios dos adolescentes. No centro do pavilhão, os meninos contam com uma grande quadra, na qual passam grande parte do dia realizando atividades desportivas, e com um anfiteatro, no qual são desenvolvidas atividades em datas especiais/comemorativas da unidade e da escola.

A estrutura da instituição está muito distante do que prevê a Resolução nº 119 do CONADA (BRASIL, 2006), porém vem sofrendo adaptações, como a construção de muros mais altos para posterior construção de espaços adequados. No caso da unidade de Santa Maria, os meninos passam todo o dia sem estabelecer contatos externos, sem presenciar ou sentir o calor do sol, o que reafirma a necessidade de mudança indicada por Baratta (1990).

As atividades envolvendo a Escola ocorrem nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola possui turmas de Educação de Jovens e Adultos – anos iniciais; turmas de anos finais e ensino médio. O atendimento é dividido pelos setores, ou seja, enquanto o Setor A está na escola, o B realiza cursos, oficinas, atividades extras. Logo depois, quando ocorre a troca de turno (manhã/tarde), são trocadas as atividades dos setores.

Sobre o atendimento escolar, importa mencionar que as turmas são organizadas conforme os vínculos e afinidades dos adolescentes, não ultrapassando o número de seis estudantes por turma. Por isso, há um quadro com exposições dos turnos, turmas e estudantes.

O CASE possui atualmente 65 (sessenta e cinco)²⁷ adolescentes e jovens internados, sendo que a instituição possui capacidade para apenas trinta e nove meninos. Dos adolescentes internados, todos frequentam diariamente a escola, que visa promover uma “educação digna, com justiça e solidariedade, partindo da formação de valores, buscando a ressocialização e a reintegração dos adolescentes na sociedade” (PPP da Escola).

Nesse sentido, cabe à escola, além do ensino, o papel de auxiliar no processo de socialização dos adolescentes, colaborando com a proposta de reinserção social. A Resolução 119/06 do CONADA prescreve o caráter pedagógico das unidades de atendimento, assinalando que devem propiciar aos adolescentes e jovens: o desenvolvimento de relações humanas com a família e a sociedade; o auxílio na superação dos atos infracionais e a orientação para não-reincidência; o incentivo ao retorno à escola; o encaminhamento a programas e políticas de atendimento que auxiliem nas suas vidas (BRASIL, 2012).

Como mecanismo de proposição coletiva entre os profissionais da instituição, é constituída a proposta terapêutico-pedagógica que, durante o período em que o adolescente ou jovem está internado, oferece atividades de integração e mediação de conflitos a partir de um Plano Individualizado de Atendimento (normativa das Diretrizes Nacionais Socioeducativas), que tem como finalidade registrar as entrevistas com os adolescentes e suas famílias, as atividades realizadas e o seu desempenho durante o período de internação. Com isso, o Plano possibilita uma avaliação interdisciplinar e efetiva das medidas e do processo ressocializador pelo qual o adolescente ou jovem passou ou está passando. As propostas de atividades terapêuticas pedagógicas são compostas por oficinas ocupacionais, atividades esportivas, atividades culturais, frequência na escola, passeios orientados, cursos profissionalizantes, grupos de família, entre outros.

Nesse sentido, o espaço socioeducativo diferencia-se das penas impostas aos maiores de dezoito anos, pois as instituições para adolescentes em conflito com a lei, através das medidas socioeducativas, deve propiciar educação e profissionalização, atendendo às necessidades dos adolescentes/jovens como pessoas em desenvolvimento. De acordo com o Art. 123 do Estatuto da Criança e do Adolescente,

²⁷ Dados retirados dos registros estatístico da população da FASE/RS, disponível no site <http://www.fase.rs.gov.br/dados.php>, acessado 25 de janeiro de 2017.

A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. (BRASIL, 1990).

Durante longa data, as instituições para adolescentes em conflito com a lei executaram ações punitivas que violavam os direitos de adolescentes e jovens. Atualmente, porém, as políticas públicas orientam a construção de práticas diferenciadas, em que não existem “penas”, mas medidas socioeducativas de caráter educativo e pedagógico.

A ação intencionada de educar é sempre contextualizada. O educando não é um ser passivo, é interativo, é co-paciente no próprio processo de desenvolvimento, mas é também dependendo de outros que com ele interajam. Sentir-se acolhido, reconhecido como alguém que merece consideração é a primeira condição para entrar num processo de busca de construção de si mesmo. Isso é constantemente expresso pelos adolescentes PSC²⁸: Aqui me senti aceito, não fui discriminado com em outros lugares. Sem que exista esse sentimento não haverá educação possível. (CRAIDY E GONÇALVEZ, 2005, p. 35)

O que não pode ser aceito é que as ações educativas sejam consideradas como subseção dentro desse amplo contexto. A escola precisa constituir um espaço coletivo de aprendizagem e socialização de conhecimento que auxiliem aos adolescentes e jovens a sair da condição de infratores.

A instituição escolar dentro da instituição socioeducativa estabelece um papel imprescindível, dentro da perspectiva de construir possibilidades de construções de conhecimentos que promovam condições melhores de vida. Destarte, trata-se de constituir um espaço em que direitos e necessidades sejam concretizados e vivenciados, através da cidadania, da reafirmação de valores éticos e do exercício da inclusão.

Segundo o Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade (PEMSEIS) (RS, 2002), a escolarização é fator essencial dentro da instituição socioeducativa. Porém, esse processo não é discutido a partir de fundamentos e perspectivas teóricas, ressalta-se a que as escolas devem estar integradas aos espaços dos centros de atendimentos conforme

²⁸ Programa de Prestação de Serviço à Comunidade.

as orientações legais e que seguem sob coordenação da secretária estadual de educação.

Destaca que ambas instituições precisam ser contempladas em seus aspectos pedagógicos e de segurança. Ao discutir o processo de aprendizagem indica que precisa ser constituída através do incentivo e apoio pedagógico, buscando promover a autonomia, o planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas. Salaria que os profissionais precisam estimular o protagonismo juvenil, mas não aborda elementos para compreensão. Apenas indica como nota de rodapé que este trabalho se dá através “no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, atuando como parte da solução e não do problema.” (RS, 2002, p.93).

Mais do que um elemento que está presente devido a necessidade do cumprimento da legislação, a instituição escolar precisa ser compreendida com um espaço que produção dos sonhos, de concretização da cidadania, vivência da humanização e construção de conhecimentos e competências que possibilitem a superação de vivências opressoras e desumanizadoras.



5. A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES(AS) EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Ao se definir como necessidade a educação nos contextos socioeducativos, necessariamente precisamos questionar sobre a formação das pessoas que trabalham com os jovens nesse espaço. Bazílio (2011) nos alerta que a “doutrina” e os pressupostos teóricos referentes à educação desses jovens e adolescentes em contextos de privação de liberdade são outros, mas o espaço físico é o mesmo, e as pessoas que desenvolvem as práticas socioeducativas também são as mesmas. Isso pode ser verificado na Lei 11.800 (RS, 2002) de criação da Fundação que indica apenas a sucessão da FEBEM pela atual FASE. A nova fundação passa a herdar, da antiga instituição, desde de patrimônio até recursos humanos. Como prescreve o artigo treze da Lei 11.800 (RS, 2002) “O quadro funcional da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul será formado pelo quadro funcional existente na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM (RIO GRANDE DO SUL, 2002) ”.

Corroborando com essa configuração, Parigi (2014), ao desenvolver uma pesquisa acerca da práxis pedagógica no contexto da socioeducação de Santa Maria/RS, constatou que a formação para o trabalho nesse espaço específico é muito frágil e que grande parte dos profissionais afirmam que os conhecimentos foram adquiridos com o tempo de experiência na instituição. Focalizando esse diálogo para o trabalho dos(as) professores(as) que trabalham na escola inserida na instituição, a formação continua ainda sendo um aspecto que precisa ser discutido e pensado.

Pensando em discutir sobre os processos auto(trans)formativos docentes, a presente pesquisa se constitui primeiramente a partir da matriz teórico-conceitual freireana, pela qual se buscou constituir espaços-tempos dialógicos auto(trans)formativos (HENZ, 2014) com professores(as). Ainda, constituem o delineamento teórico dessa investigação Arroyo (2010), Gatti (2010), Imbernón (2009), Josso (2002) Henz (2010), como subsídios para a auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto de privação de liberdade.

A cena inicial, escolhida para problematizar esse capítulo, foi retirada do filme “O contador de Histórias” dirigido por Luiz Villaça em 2009. O filme, que já foi comentado anteriormente nesse projeto, conta a história de vida do Roberto Carlos um menino que viveu um longo período em uma instituição para crianças e jovens em situação de pobreza, abandono ou em conflito com a lei. Depois de uma história de superação, Roberto retorna à instituição (após estar formado em Pedagogia) para trabalhar como professor com as crianças e jovens internados na FEBEM de Minas Gerais.

A aproximação com a temática desse capítulo, não se resume aos aspectos, importantes, do processo auto(trans)formativo da/na vida de Roberto; também, compreende o olhar humano, a aproximação com o contexto, a flexibilidade metodológica, o posicionamento político-pedagógico e a sensibilidade de aprender com os estudantes que Roberto Carlos trouxe para a FEBEM, ao trabalhar como professor.

5.1. PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS NA DOCÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DO PROFESSOR

Durante longa data se discute as necessidades da formação inicial e continuada. As muitas discussões acerca da história e políticas, especialmente trazidas por GATTI (2010), evidenciam que as discussões são longínquas, mas necessárias.

As últimas políticas²⁹ que orientam a formação de professores(as), voltam-se para desenvolvimento de habilidades técnicas. Diante das orientações embasadas em uma racionalidade técnica, que compreende o docente como mero executor de tarefas, são necessários movimentos contrários que se fundamentem no reconhecimento dos profissionais do magistério e na capacidade desses profissionais decidirem e inferirem sobre a realidade social.

Nesse sentido compreende-se o professor como,

²⁹ Dentre essas políticas a Base Nacional Curricular Comum que define e orienta sobre os direitos e objetivos de aprendizagem em nível nacional. Segundo o documento em discussão, o mesmo descreve que “será mais uma das referências que poderão ajudar a orientar o desenvolvimento de dinâmicas curriculares de cursos formadores de professores” (MEC, 2016, p. 2). Pesquisas tem aprofundado estudos sobre a Base, mais informações em Base Nacional Comum Curricular Para a Educação Básica: tarefa para um superprofessor?, Mariana Luzia Corrêa Thesing & Fabiane Adela Tonetto Costas. In: Anais do IV Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior.

[...] agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver currículos em contextos determinados e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2009, p. 21).

O professor, na sociedade brasileira, enfrenta diversos desafios. Isso porque avanços ocorrem, especialmente na tecnologia; porém esses progressos não contribuem para a efetivação de direitos básicos para a grande maioria da população. Ainda, sobre isso, é necessário lembrar que o processo democrático se instaura no Brasil, com maior intensidade a partir da década de 80, após anos de repressão pela ditadura militar. Somente no ano de 1988 se estrutura a Constituição Cidadã que fundamenta e amplia os direitos sociais dos sujeitos. Entre os direitos sociais, a Educação é compreendida como dever do Estado e da família, posteriormente o ECA (1990) e a LDB (1996), reforçam a educação como direito social, subjetivo e intransferível, cabendo ao poder público oferecê-lo com qualidade e aos pais zelarem pela frequência e realizarem acompanhamento dos filhos.

Em movimento paralelo, a pactuação global EPT (Educação para Todos), contribui para que a educação escolar se caracterize como direito de todos e por isso o poder público deve oferecer com gratuidade e qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Assim, a educação escolar como promotora de desenvolvimento de aprendizagens, conhecimentos e vivências que incidirão na vida das pessoas é considerada direito de todos que prepara para o exercício da cidadania e com ênfase na qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, 1990, 1996).

Com as orientações das políticas internacionais ocorreu o aumento da oferta da escolarização, ampliou-se o número de estudantes e conseqüentemente de professores(as) nas escolas públicas. Porém, os estudantes são constituídos por diferentes contextos sociais, políticos e culturais e os(as) professores(as) precisam estar atentos e abertos para as diversas culturas que constituem os sujeitos dos diferentes espaços escolares.

O professor atua nesses diferentes espaços, com diferentes sujeitos, interagindo com diferentes conhecimentos, valores e vivências das famílias, da comunidade e da sociedade, e, conseqüente, com os diferentes desafios de falta de recursos e investimentos públicos para a educação. É desafiado, duplamente, pela

necessidade de exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades, à cultura da comunidade, e com foco nas diferentes trajetórias de vida e expectativas escolares dos estudantes (GATTI, 2010), pois o histórico de sua formação é fragmentada.

Muitas práticas construídas por professores(as) partem de traços e hábitos de outros(as), de uma cultura que vem sendo repassada entre gerações. Para Arroyo (2010, p.18) “[...] educar incorpora marcas de um ofício de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação”. Assim, trata-se de um processo pelo qual os professores e as professoras vão se constituindo a partir e através da interação com os contextos nos quais vivem e com os demais sujeitos da sua coletividade. Neste sentido, é preciso que constantemente as práticas formativas de professores(as) sejam repensadas e discutidas com base nas necessidades e exigências pela sociedade contemporânea.

Imbernón (2009) alerta que a formação de professores(as) precisa se preocupar em “formar” um profissional inconcluso, que ao se deparar com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, utiliza a investigação e faz emergir novos discursos teóricos e concepções. Freire (2002) corrobora e esclarece que a práxis educativa se constitui em um movimento permanentemente inconcluso, pois trabalha com seres humanos, “gente” em processo de auto(trans)formação. Para Miguel Arroyo (2010), os educadores têm muitas vezes uma sensação de perda de sentido do processo educativo, pois não entendem os sujeitos sociais com os quais trabalham, não dedicam o tempo em conhecê-los e ouvi-los.

Logo, compreende-se que a “formação” é um espaço-tempo onde se constroem bases sólidas de conhecimentos prévios sobre as instituições educativas, a realidade econômica, social, cultural e científica, os quais serão necessários no exercício das práticas educativo-pedagógicas; porém, esses conhecimentos são problematizados e questionados no momento que o(a) professor(a) insere-se no contexto escolar, pela reflexão que ultrapassa as paredes da escola e analisa a realidade social. Assim, destaca-se a importância da continuidade da “formação” do profissional docente, ou seja, da sua auto(trans)formação permanente a partir dos contextos educativos que provocam e possibilitam maiores discussões nos processos de aprender sempre e melhor para “ser mais” como pessoa e como

profissional; isso sempre a partir da leitura e compreensão das relações dos sujeitos que integram os diferentes espaços-tempos e processos educativos.

Na mesma perspectiva, Imbernón (2009) destaca que a formação permanente de professores(as) se dá nos questionamentos e nas reflexões permanentes que abrangem não só a prática, mas também, capacidades, habilidades, atitudes, valores e concepções de cada professor(a) e do grupo como um todo. De tal modo, os processos de auto(trans)formação permanentes caracterizam-se por propiciar um espaço-tempo de (re)construção de saberes e fazeres pedagógicos, no qual professores(as) desconstruem práticas opressoras, concretizando e dialetizando novas práticas, mais humanizadoras e emancipatórias.

Essa (re)construção envolve os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, os contornos ecológicos, sociais, econômicos e políticos. Para Freire (2002),

[...] o saber teórico destas influências teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que educadores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios (p. 137).

No livro “Formação de professores: um diálogo entre a teoria e prática” organizado Elli Benincá e Flávia Eloisa Caimi (2002), apresentam-se relatos de experiências do Grupo de pesquisa coordenado pelos organizadores, inserido no contexto de pesquisa “Fundamentos da educação na perspectiva da formação de professores³⁰”. Para os autores, os espaços de formação inicial e continuada de professores devem ter como princípios fundamentais os conhecimentos conceituais que caracterizam a profissão professor e o espaço escolar-prático, como ponto de partida para a reflexão. Com isso,

A consciência teórica, se não se tornar prática, nunca será transformadora e se manterá no campo da possibilidade. Por não se transformar em ação, a consciência teórica é avaliada pela consciência prática como inútil. Por outro lado, a consciência teórica avalia a consciência prática enquanto age de fora espontânea como consciência alienada (BENINCÁ E CAIMI, 2002, p.23).

Diante disso, é imperativo que os(as) professores(as) compreendam a importância de que nas práticas pedagógico-educativas os conteúdos estejam

³⁰ Linha de Pesquisa do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação-UPF (Universidade de Passo Fundo).

imbricados com as relações humanas, as quais constituem os sujeitos e perpassam os momentos dos processos de ensino-aprendizagem. Os diálogos-problematizadores de auto(trans)formação permanente com professores(as) permitem aos sujeitos apropriarem-se da reflexão sobre as práticas, percebendo as teorias implícitas e suas formas de funcionamento, em constante processo de avaliação da suas práxis.

A auto(trans)formação de professores(as) é compreendida por essa pesquisa como um movimento de transformação individual e coletiva, em cuja processualidade e movimentos, na medida que professores(as) dizem a sua palavra (FREIRE, 2011), a partir das experiências formativas (JOSSO, 2002), também promovem a reflexão individual e/ou coletiva com os grupos e nos contextos que estão inseridos.

A formação permanente de educadores e educadoras se caracteriza por um movimento de distanciamento, de reflexão crítica sobre as ações do contexto concreto, a partir da curiosidade epistemológica que se articula com o saber prático e posteriormente com a prática, como instrumentos indispensáveis na construção de um conhecimento mais consciente e significativo sobre o mundo vivido e sentido. A partir desse momento, os(as) professores(as) se assumem como agentes de suas práticas e como profissionais da educação, não apenas como “bom professor.”³¹

5.1.1 Pesquisa-formação: entrelaçamentos acerca da constituição docente

A perspectiva teórica-metodológica de pesquisa-formativa passou a receber grande destaque nas pesquisas em educação e em outras áreas de conhecimento por relacionar, a partir de narrativas (orais ou escritas) a reflexão teórica e as práticas vivenciadas pelos sujeitos. Defende o processo de investigação ligado à formação, pois enlaça a produção de conhecimentos com e a partir das vivências dos(as) sujeitos professores(as).

O(a) sujeito é compreendido como aprendiz, pois a partir da reflexão sobre as vivências, volta-se para si mesmo(a). Deste modo, trata-se de um processo de

³¹ BRASIL, 2013 - Website Ministério da Educação. Discurso no MEC, para incentivar vestibulandos a escolha pelas licenciaturas. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/> . Sobre isso é inevitável não abordar que esses discursos partem de uma visão romantizada do profissional do magistério e que não são acompanhadas por valorização profissional e necessária valorização salarial.

produção de conhecimentos e de auto(trans)formação, configurando-se como “pesquisa-formação” (JOSSO, 2002).

A partir dessa compreensão de pesquisa é cada vez mais comum em centros acadêmicos trabalhos que abordam as vivências dos(as) professores(as) e o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Também estudos que se referem às diferentes maneiras como professores(as) vivenciam o mundo. O trabalho de reflexão e interpretação das vivências se dá através das narrativas, isto é, da história que o sujeito atribui a sua existência. Deste modo reinterpreta, modifica e transforma sua forma de ser e estar no mundo. Nesse sentido,

O que está em jogo nesse conhecimento de si não é somente compreender como nos formamos e nos transformamos, ao longo da nossa vida, mediante um conjunto de vividos transformados em experiências, mas também tomar consciência de que mais ou menos ativos, ou passivos, segundo as circunstâncias, permite, doravante visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossos objetivos, com base numa auto-orientação possível, numa invenção de si, a qual articula mais conscientemente nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas presenças, nossas valorizações, nossos desejos e nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos apreender, criar e explorar, para que advenha um si que aprende a identificar e combinar obrigações e margens de liberdade (JOSSO, 2010, p.65).

Assim sendo, a proposição de pesquisas que se fundamentam em estudos biográficos a partir das narrativas de vida, tem como objetivo romper com um positivismo e racionalidade técnica dos processos de formação e pesquisa, pois busca a valorização da subjetividade dos sujeitos, bem como, permite a possibilidade de reconstrução e produção de novos sentidos.

Oliveira (2004) refere-se à possibilidade de através da proposição da pesquisa-formação com professores(as) compreender as especificidades de uma cultura coletiva.

As histórias de vida de professoras(es) em diferentes espaços e níveis de atuação e momentos da carreira, não visam investigar a vida de indivíduos particulares, mas das singularidades que referenciam também uma cultura coletiva: a categoria dos profissionais docentes (p. 12).

É inegável a contribuição dessa perspectiva de pesquisa e formação às instituições educativas, pois permitem a produção de um conhecimento a partir de elementos concretos da vida dos sujeitos. Para este trabalho, foi possível através dos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos interpretar os diferentes sentidos do trabalho em uma instituição socioeducativa, pois foram evidenciadas,

nas narrativas com os(as) professores(as), os limites, os desafios, as realizações e as possibilidades do trabalho dos(as) docentes nesse contexto.

A partir de dispositivos que auxiliam na sensibilização e na disponibilidade do sujeito em compartilhar suas memórias em grupo, ou mesmo não compartilhando revivendo-a através das narrativas dos(das) demais integrantes do grupo, foi possível recompor e ressignificar o passado, o presente e o futuro.

5.2. A EDUCAÇÃO E OS CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ELEMENTOS PARA DIALOGAR SOBRE A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORES(AS)

Como já foi exposto a partir das discussões históricas e políticas anteriormente, as medidas socioeducativas, em um passado recente, desenvolviam uma prática repreensiva, excludente e desumana, não ligadas a uma compreensão ampliada de educação a partir e como vivência do mundo da vida e constituição de conhecimentos e saberes que colaboram com o desenvolvimento humano e a realização pessoal e coletiva.

Destarte, acredita-se que pensar nas medidas socioeducativas sem o horizonte da educação seria uma proposta inviável e falível, por entender que a educação compreende processos de auto(trans)formação dos(as) sujeitos; e por isso, está intrinsecamente ligada ao ser humano na totalidade de suas múltiplas dimensões e possibilidades, ocorre durante toda a sua existência e em todos os aspectos da vida.

Desde del punto histórico y cultural, el mundo contiene muchas posibles formas de vivir y de ser. Los niños descubren estos mundos posibles a través de la escuela, los medios de comunicación, los vecinos y nuestra intervención. Pero deben hallar su propia singularidad e identidad a través de la exploración, la decisión y el compromiso personales. (MANEN, 2004, p.21).³²

Corroborando com Manen (2004), Craidy & Gonçalves (2005) nos falam de uma Pedagogia das Medidas Socioeducativas que se fundamenta no desenvolvimento e reconhecimento do jovem compreendendo que é necessário

³² Do ponto de vista histórico e cultural, o mundo contém muitas formas possíveis de viver e de ser. As crianças descobrem esses possíveis mundos através da escola, da mídia, dos vizinhos e da nossa intervenção. Mas eles devem encontrar sua própria singularidade e identidade através da exploração, decisão pessoal e compromisso (Tradução livre da autora).

reconhecê-los como “gente”, como seres históricos, bem como, com eles construir processos educativos-pedagógicos comprometidos com um movimento de superação da visão fatalista de estar privado de liberdade. Esse movimento de superação não se dá desconectado do mundo e das relações com o mundo, pois é preciso buscar as razões sociais, históricas e políticas de estar privado de liberdade, para assim traçar uma luta consciente para transformar as situações que os fazem estar ali.

Essa práxis não deve ser pensada de forma assistencialista ou autoritária, pois nenhuma se compromete como processo de educação e humanização dos estudantes; ao contrário, rouba-lhes outros sonhos, outras possibilidades, e os impedem de se sentirem sujeitos da própria história e da sociedade que os condicionam a viverem e agirem de uma determinada forma.

A prática educativa-pedagógica comprometida com uma perspectiva de socioeducação, precisa ser construída dialogicamente com os socioeducandos, a partir de problematização sobre a realidade e os diferentes contextos sociais; nessa práxis, os vínculos afetivos e a manifestação de confiança com estes adolescentes são componentes educativo-pedagógicos de grande contribuição. Retoma-se aqui a necessidade de não pensar esse processo apenas como formação para o futuro ou como processo de enclausuramento para a reflexão dos atos infracionais cometidos. Mas, de um movimento coletivo e colaborativo de se (re)descobrir com o(a) outro(a).

Sobre isso Manen (2004) e Freire (2011) nos alertam que não é possível propiciar processos educativos-pedagógicos com e na vida, se o professor não compreender os movimentos de incompletude, o que, nesse sentido, configura a educação como processo de autoeducação.

Desta forma, a práxis pedagógica dentro das instituições socioeducativas compromete-se com a transformação dos sujeitos através de fatores sociais, históricos, psicológicos, culturais e cognitivos. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que dispõe de diretrizes pedagógicas norteadoras do trabalho socioeducativo, afirma que as ações socioeducativas são imprescindíveis na construção da identidade das crianças e adolescentes e que auxiliam na elaboração de projeto de vida (BRASIL, 2006).

A Constituição Federal de 1988 afirma no Art. 6º e no Art. 205 a Educação como um direito social do ser humano, dever do Estado e da família, visando o seu desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o

trabalho (BRASIL,1988). Também o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Art. 94 define que as entidades de internação têm como obrigação propiciar escolarização e profissionalização aos adolescentes, sendo obrigatórias as atividades pedagógicas (BRASIL, 1990).

Mesmo assim, precisa-se lembrar que, atualmente, as ações dentro da doutrina de proteção integral, para os jovens em conflito com a lei, ainda estão em processo inicial. Pois, como foi exposto anteriormente, apenas em 2002, a Fundação Socioeducação foi instituída no Rio Grande do Sul, em uma perspectiva de substituir a antiga FEBEM – Fundação do Bem-Estar do Menor. Ainda sobre isso, as referências nacionais para organização de um sistema socioeducativo começam a ser organizadas somente a partir de 2006, sendo que a Lei³³ de criação do sistema e as diretrizes de organização e funcionamento do mesmo somente são instituídas em 2012.

Paulo Freire (2000), na terceira carta, “Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos-Índio Pataxó”, da obra “Pedagogia da Indignação”, aborda um caso que ocorreu no Estado de Brasília em 1997, protagonizado por jovens de classe média alta. Freire (2000) demonstra em suas palavras a profunda tristeza e indignação com o acontecimento,

[...] que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses ocos desgentificando-se no ambiente que descreceram em lugar de crescer (FREIRE, 2000, p. 31).

A partir das palavras de Freire (2000), destaca-se a importância das práticas educativas, sejam libertadoras, críticas ou radicais, estarem imbuídas por “princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (FREIRE, 2000, p. 31).

Nesse sentido, reitera-se, que a Educação precisa estar comprometida com a transformação do sujeito e da sua realidade. Somente a partir do momento que a atuação do sujeito no mundo for coerente como seu sonho de transformação do mundo é que não estará sendo alienante.

³³ Lei Nº 12.594 institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm.

Ainda sobre o fato que ocorreu, Freire (2000, p. 31) destaca que “não é possível refazer esse país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor”. Dentro da perspectiva proposta por Freire (2000), de humanização e transformação, é que pais, familiares, professores(as) e a sociedade são desafiados a organizar a educação de homens e mulheres, a fim de que não se perca o respeito e amor à vida.

Além deste fato ocorrido em 1997 e descrito por Freire (2000) no livro “Pedagogia da Indignação”, outros casos semelhantes ou variantes são expostos diariamente em noticiários em cenário nacional. Diante dos fatos é necessário, urgentemente, repensar sobre a educação que vem sendo ofertada para essas crianças e adolescentes no Ensino Regular, e ainda sobre o papel que a família e sociedade vêm assumindo na vida desses sujeitos. Pois, segundo os documentos oficiais que regem a nação, é dever do Estado e da família zelar pelo desenvolvimento psicológico, afetivo e social de crianças e adolescentes e propiciar espaços-tempos para que estes(as) sujeitos desenvolvam-se cognitivamente, através de processos educativos-pedagógicos de qualidade social e humana.



6. PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO NO CASE/SM

Nesse capítulo, são elucidadas as construções realizadas no decorrer da pesquisa, tendo como foco as narrativas dos(as) professores(as) que desenvolvem atividades profissionais na escola inserida no espaço socioeducativo, em Santa Maria/RS.

Foram interpretadas as falas e diálogos construídos com os(as) professores(as) durante oito encontros que apresentaram como foco problematizações, reflexões e estudos sobre a instituição escolar no contexto socioeducativo, sobre o exercício da docência em uma escola socioeducativa e acerca das relações estabelecidas entre escola e unidade socioeducativa visando à efetiva reinserção social do jovem.

Nos encontros foram expostos curtas-metragens ou trechos de longas, que serviram como dispositivo para os diálogos problematizadores e as narrativas dos(as) coautores(as) da pesquisa. Apesar da busca por definir a temática de cada encontro, é necessário esclarecer que as discussões, muitas vezes, não ficavam restritas a um único tema, sendo os temas de debates anteriores retomados nos encontros subsequentes. Destarte, os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos não se efetivam de forma linear e previamente definidos de forma fechada, mas por diferentes movimentos dialéticos que emergem da escuta sensível e do olhar atento a cada participante, em uma espécie de espiral proativa.

No terceiro encontro com os(as) professores(as) trabalhou-se com o livro “Medidas Socioeducativas de A a Z” (LAZZAROTTO et. al, 2014) e discutiu-se alguns verbetes do livro. Após esse momento inicial, foi solicitado aos(às) professores(as) se no contexto no qual trabalhavam também escutavam expressões relacionadas ao livro discutido. As respostas foram diversas, inúmeras expressões foram lembradas. Logo após, iniciou-se o processo de escolha de pseudônimos para identificação nessa pesquisa. Abaixo seguem os pseudônimos e os seus significados.

Quadro 4.0: Pseudônimos dos(as) professores(as)

PSEUDÔNIMO		SIGNIFICADO
DONINHA		<p>Refere-se a forma como eles chamam as mulheres “Dona”, os homens “Seu”. A professora que escolheu esse pseudônimo afirmou que: “Eu escolhi esse porque eles me chamaram um dia e eu gostei. Por que todas as mulheres da casa eles chamam de dona. Só que nós aqui a gente tenta explicar, meio que impor para eles que nós somos de professoras. Ai um dia, um disse: - Óh doninha, chegou doninha. Por causa do tamanho, ai ele me acompanhou e eu achei tão querido.”</p>
GIRICA		<p>Girica para os meninos na instituição é chamada uma revista surpresa. Segundo a professora que escolheu esse pseudônimo, ela se identifica com Girica pois, “sou um ser que eu chego na escola, e a não ser que eu tenha muito serviço eu passo em cada sala e faço a revista sempre que eu apareço na escola. A girica esporadicamente sem eles saberem tem uma revista na casa. Aí eles</p>

		passam em todos os dormitórios para pegar ou drogas, ou alguma coisa que eles têm estoque. Eles passam o pente fino, e eu sou o pente fino da escola”
LADAIA		A ladaia é uma confusão, uma briga na instituição, quando ocorre isso eles dizem: “Deu ladaia”. Segundo a professora: “Eu já sou o oposto da Serena. Eu sou a Ladaia, eles gostam de dizer...Ladaia é briga para eles, vai dar ladaia, vai dar briga, confusão...Eu gosto, me dou com todo mundo, mas gosto da confusão. Quando tá muito parado, eu já quero movimentar.”
MIYAGI		Está relacionado ao filme Karate Kid, pois segundo o professor “o mestre do filme que é uma pessoa muito serena, que só pelo olhar ele já percebe tudo”. Ainda, expressou grande apreço pelo pseudônimo, devido ao fato de um estudante que foi transferido para Porto Alegre tê-lo chamado desta maneira.
PRESSÃO		Pressão está relacionado ao significado de exercer força sobre

		<p>algo. Segundo a professora “Às vezes quando eu entro na sala de aula e braba, eles já dizem sem pressão, lá vem ela... então as vezes é só para dar uma bronca.”</p>
<p>SEM PEGAÇÃO</p>		<p>Sem pegação está relacionada à necessidade da pessoa não ficar cobrando insistentemente outra. A professora destaca que teve dificuldade em pensar e com auxílio do grupo acabou se identificando com sem pegação. Destaca: “Eu tive um pouco de dificuldade, anotei as coisas que eles falam, porque se perguntar para eles todo mundo tem apelido. Então a colega me ajudou, dai seria o sem pegação. Sem pegação é pra não ficar insistindo sabe, porque eu fico cobrando muito nas atividades e eles reclamam”.</p>
<p>SERENA</p>		<p>Significa que “sou a professora tranquila da escola”.</p>
<p>SERENO</p>		<p>Segundo o professor Sereno “é tranquilo, estar tranquilo, não se abalar. É o masculino de Serena”. Não se deixar abater frente a divergências.</p>

<p style="text-align: center;">TÔ TRANQUILO</p>		<p>Refere-se ao estado das pessoas, tranquila, calma. Segundo a professora: “Quando eles me olham e dizem que estão tranquilos, que coisa boa pra mim. Porque é o que eu quero que eles estejam calmos, tranquilos, serenos e como tem vários sinônimos eu acho que é a melhor maneira deles estarem. ”</p>
<p style="text-align: center;">DÊ BOA</p>		<p>Segundo a professora “possui o mesmo sentido de sereno, significa ser tranquilo, ser estar em uma boa ”</p>

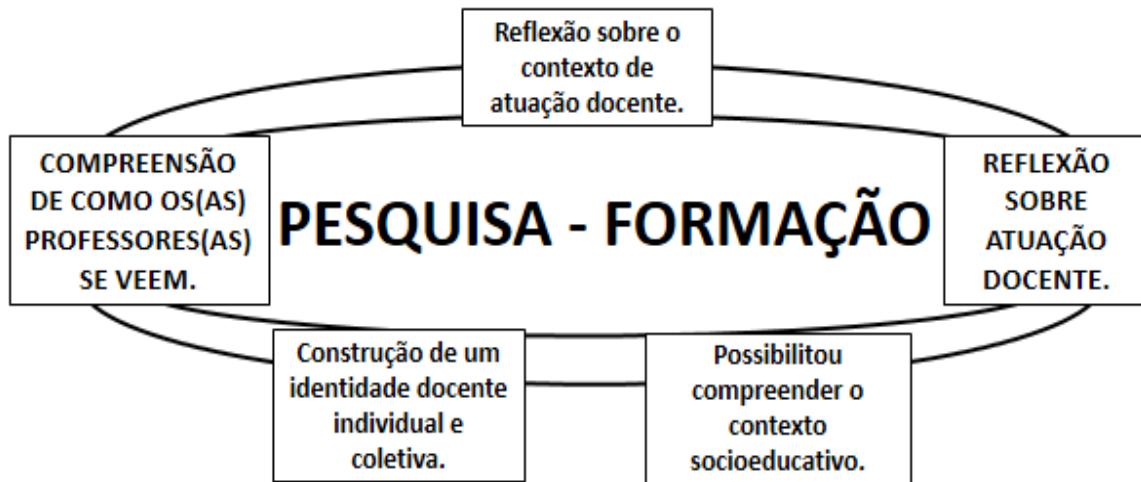
Fonte: elaborado pela autora.

É importante lembrar que as expressões são próprias do Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria, e podem ser próximas as de outros grupos sociais ou de outras instituições. Salienta-se que as expressões não estão relacionadas à semântica da palavra conforme a Língua Portuguesa, mas sim trata-se de uma semântica cultural, que se configura nesse espaço socioeducativo.

As expressões escolhidas pelos professores destacam a relevância desses movimentos de reflexão sobre a forma de comunicação dos adolescentes no cotidiano da instituição socioeducativa.

Houve professores(as) expressaram que manifestaram terem voltado nas suas vivências com os meninos, e pensaram sobre as expressões que eles usavam: “Eu fiquei pensando nas gírias que eles usam quando estão descendo as escadas, ou estão na sala” (PROFESSORA “DÊ BOA”, 2016).

Figura 15. Construção dos Pseudônimos



Fonte: Elaborada pela autora.

A imagem acima busca articular os processos de construção do movimento de escuta e reflexão acerca da construção dos pseudônimos, pois permitiu a compreensão de como os(as) professores(as) veem a si mesmos(as) e aos estudantes, bem como, possibilitou a reflexão sobre o contexto de atuação a partir das expressões utilizadas pelos meninos.

Em um momento, foi comentado sobre a terminologia utilizada pelos meninos para referirem-se ao leite: “chamam o leite de suco de vaca”. Depois, começou-se a questionar o motivo pelo qual, então um colega explicou: “Sim, porque leite também é o sêmen masculino”. A partir daí, discutiu-se sobre o quanto a vida escolar e também fora da escola, desses meninos, é marcada por uma erotização e pela desvalorização do corpo humano. Percebe-se, então, a necessidade e papel da instituição escolar em esclarecer desde os primórdios do processo de escolarização a valorização de si e do outro.

Na imagem, buscou-se evidenciar os processos de pesquisa-formação como uma possibilidade de compreensão do contexto socioeducativo, da construção de uma identidade profissional individual e coletiva através da reflexão sobre o trabalho docente.

O movimento de voltar-se para si mesmo(a) e para as vivências individuais, possibilitou a compreensão de algo que já estava posto, mas que não foi problematizado. Nesse sentido, que o processo auto(trans)formativo representa um

possibilidade de “se constituir de um determinada maneira” (LARROSA, 2015, p.53). E que desta maneira, pode modificar-se.

Destarte, a viagem ao interior do sujeito (LARROSA, 2015), ou seja, à subjetividade dos(as) professores(as) coautores dessa pesquisa foi elemento fundamental e permitiu realizar as articulações com produções teóricas estudadas.

As narrativas das histórias de vida possibilitam a retomada das aprendizagens e experiências, remetendo o sujeito em formação a refletir sobre si, sobre suas experiências, sobre as culturas com as quais estabelece contato, sobre sua própria história, permitindo-lhe ampliar sua visão de mundo e de como se tornou professor, levando-o a pensar na formação, a entender sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação (SOUZA & FERREIRA, 2009, p.64).

As narrativas dos(as) professores trazem marcas da infância, dos trajetos escolares, das primeiras vivências com e como professores(as), numa espécie de “caminhar para si” (JOSSO,2002). A professora Tô tranquilo ao comentar sobre o curta-metragem “La luna” indica que o ser docente se forma a partir das imagens de outros(as) professores(as):

Eu achei interessante no documentário que na hora do estrelão, na hora de quebrar o avô e o pai foram tentar quebrar com todos os tipos de martelo e não conseguiram, depois foi ele e quebrou, Então é sinal que a criança pode nos passar muita sabedoria e conhecimento, as vezes uma coisa que é tão simples, tu fica tentando achar um caminho, e eles aqui também nos mostram muitas coisas. Eu acho que quando a gente escolhe ser profe tu sempre escolhe um professor que é a maneira mais perfeita e te espelha (PROFESSORA “TÔ TRANQUILO”, 2016).

Entende-se que, sim, a formação do(a) professor(a) pode estar embasada nas lembranças de outros(as) professores(as); mas também, além das vivências no decorrer da infância, os fundamentos dos cursos de formação inicial e as possibilidades de reflexão no decorrer do desenvolvimento profissional. Segundo Oliveira (2006, p. 390)

Os processos formativos significativos e as aprendizagens neles construídas, bem como os movimentos identificatórios – os processos de identificação transformados pelas experiências vividas em tempos/espacos como pessoa e profissional.

Diante disso, as marcas da memória constituem o(a) professor(a), “traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo o mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria (ARROYO,2010, p17).”

Eu lembro que nós morávamos pra fora, e tinha um grupo grande de gurizada ao redor. Todo mundo ia pra escola junto, pela mesma estrada, 2km a pé ou a cavalo. Quebrando geada muitas vezes, quebrando o gelo e se ia todo mundo. Ai nós tínhamos aula de manhã e de tarde, meu pai tinha um caminhão que ele usava pra buscar o fumo, as coisas na lavoura que ele plantava, então ele deixava o caminhão ali, nós colocávamos uma taboa no final do caminhão e subia todo mundo, toda a gurizada lá pra cima, nós colocava umas taboas, e a parte de traz tinha tipo um quadro. Aí eu trazia giz da escola e eu passava a tarde inteirinha dando aula pra toda aquela gurizada. E eu era menor que muitos, menor né... Mas eu era brava, então eles tinham um medo de mim (PROFESSORA "GIRICA", 2016).

Girica expressa a clássica cena de crianças ao brincarem imitarem representações sociais, a professora brava que exercia certamente estava presente em seu percurso escolar. "Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-los, lembrar é preciso (ARROYO, 2010, P.17)."

Não se trata aqui de ser um bom professor ou não, o que está sendo posto está para além dessa compreensão, o que se destaca é que a função instituição escolar na vida das pessoas, os(as) professores(as) carregam o ofício de educar, de construir relações de aprendizagem acerca dos conhecimentos do/no mundo. O que vem sendo diariamente desmantelado em nossas escolas públicas, nas quais faltam suprimentos materiais, valorização profissional e processos dialógicos de gestão democrática.

Cada vez mais, professores(as) são humilhados(as) a salários baixíssimos, pagos em prestações, trabalham em condições precárias, sem materiais e espaços adequados para fazer as "artes" do ofício. A atuação política em níveis federais, estaduais e municipais busca cada vez mais desqualificar o público, a educação pública. As escolas, por sua vez, vêm assumindo caráter assistencial, através de políticas educacionais compensatórias que buscam a implementação de programas sociais e intervenções de políticas de saúde e alimentação. Tudo isso, na tentativa de minimizar as grandes desigualdades e promover a justiça social através da educação, é uma forma de o Estado compensar as classes subalternizadas. Será que as preocupações dos governos estão voltadas realmente para a educação das classes populares?

6.1. TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES(AS) DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA

A presente pesquisa foi constituída com professores(as) de uma escola estadual inserida em contexto socioeducativo. Os(as) professores(as) que desempenham atividade profissional na instituição são convidados(as) pela Secretaria Estadual de Educação. Os cargos que compreendem as funções de diretoria e coordenação pedagógica também partem do mesmo princípio.

Assim, muitos(as) professores(as) expuseram que não compreendiam, ao ingressarem na instituição, o que significava trabalhar em uma escola inserida em um contexto como o que estão vivenciando.

As falas dos(as) professores(as) indicam que enquanto desenvolvem ações pedagógicas dentro de uma unidade socioeducativa, sentem-se desafiados(as) a todo momento. Logo que iniciam e se deparam com a realidade que enfrentarão todos os dias sentem medo e insegurança.

As portas fechando, o blém-blém do cadeado fechando, os meninos gritando na quadra. Lembro desse espanto logo que cheguei aqui e conheci a escola. Mas depois a gente vai se acostumando... (PROFESSORA "LADAIA", 2016).

Somado a esse contexto de privação, perceber que grande parte dos estudantes viveram e vivem em situações extremas de desumanização, que desde pequenos estão envolvidos com a violência e a drogadição e que seguem, muitas vezes, marcas familiares, pois segundo os discursos dos professores os próprios pais estão privados de liberdade.

Soares; Bill; Athayde (2005) publicaram a obra "Cabeça de Porco", que aborda um pesquisa acerca da juventude e das situações extremas de violência que os levam e exterminam nessa vida. Ao descrever sobre situações que vivenciaram no Rio Grande do Sul, destacam:

Começamos então a conversar com um rapaz que estava ali, na laje, com um guarda-chuva preto e uma arma na mão. Acho que era um 38. Falamos sobre muitas coisas, Deus, sua família. Ele me disse que não conhecera seu pai. Aliás, acredito que mais de 90% dos jovens com que falamos não conheceram seus pais ou não vivem com eles (SOARES; BILL; ATHAYDE, 2005, p. 32).

Desenvolver um trabalho que seja capaz de romper com essa linearidade que está posta para muitos jovens, através do velho ditado "pau que nasce torto nunca

se endireita, vira lenha³⁴ é imprescindível nesse contexto. As narrativas dos(as) professores(as) são carregados de falas dos estudantes que se identificam como incapazes, desacreditados da possibilidade ontológica humana de ser mais (FREIRE, 2011). Ainda assim, os(as) professores(as) não desanimam e seguem buscando diferentes possibilidades de, pelos processos pedagógico-educativos e o diálogo com os adolescentes, reavivar esperanças.

O bom de ser professor aqui e que a gente nunca pode fazer nada igual, todo dia estou fazendo uma coisa diferente. É uma coisa assim incrível, mas eu não consigo ser a mesma. As vezes até na mesma turma eu não consigo ser a mesma, porque hoje eles estão de um jeito e amanhã estão de outro, então tu sempre tem que trazer abordagens diferentes e as vezes tu inventa uma abordagem que não dá certo, outro dia tu inventa outra e dá certo. E nenhum um professor aqui, eu acredito, que não consegue ser assim, todos os dias da mesma forma (PROFESSORA “DONINHA”, 2016).

A fala da professora Doninha assinala algo que é necessário a todos(as) professores(as), que é imperativo para o trabalho docente. A necessidade de se (re)criar constantemente, ou de simplesmente sentir a necessidade de mudança. Estudos revelam a petrificação das práticas docentes e muitos pesquisadores vemse dedicando a entender o processo de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) (IMBERNÓN, 2009), (NÓVOA,2009), (GATTI, 2012). Porém, o que essas pesquisas demonstram são os muitos desafios encontrados nas instituições escolares, a desvalorização profissional, a falta da dimensão coletiva nos espaços de trabalho, o desrespeito e violência vivenciados diariamente. Todos esses elementos dificultam o exercício de uma educação democrática, horizontalizada e projetada com os estudantes.

O que a professora Doninha expressa em suas palavras é o sentimento de responsabilidade pelo outro, a necessidade de pensar em modos alternativos de pensar e agir frente aos desafios encontrados em cada turma:

Para mim, quando mais mexeu com as minhas estruturas de ser professor, foi quando eu entrei para trabalhar aqui. Uma situação completamente diferente, alunos completamente diferentes, a escola normal, mas também não tão normal como as de fora daqui né. Que é que o professor tem que enxergar isso, trabalhar para se adaptar nessa realidade, nessa nova situação diferente, e conseguir ter acesso a eles, conseguir atingir esses alunos. Para mim foi um grande mexer, mas também cada dia é um mexer, porque tu entra, tu chega no colégio e se pergunta: - o que vai ser hoje? Qual é a reação, qual vai ser a recepção dos alunos a minha proposta de trabalho? Então é isso tu tem que ver o aluno, enxergar o aluno e pensar num jeito de chegar até eles (PROFESSOR “SERENO”, 2016).

³⁴ Ditado popular brasileiro.

Nóvoa (2009) indica algumas dimensões que configuram o trabalho docente em sociedades contemporâneas, questionando “o que é um bom professor?”. Propõe um pensamento acerca das práticas (processos de ensino-aprendizagem), da profissão (cultura profissional), da pessoa (dimensões pessoais atreladas a profissão), da partilha (como trabalho compartilhado e colaborativo) e do público (princípio de responsabilidade social). Ao referir as práticas indica a necessidade de um conhecimento pertinente, “que não é simples aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração (p.35).”

O discurso do professor Sereno revela o processo auto(trans)formativo permanente de conhecimentos e práticas frente aos desafios e dilemas pessoais, culturais e sociais no contexto socioeducativo (NÓVOA, 2009). Para outra professora, a reflexão acerca das práticas é um processo de aprender, destaca-se que em suas narrativas expressa as necessidades do jovem que vive em situação de privação de liberdade, muitos em processo inicial de alfabetização, excluídos e reprovados constantemente nas escolas regulares.

Eu acho que é um aprender mesmo. Isso não é só aqui não. Os adolescentes hoje são diferentes, no nosso tempo a gente aceitava tudo. Hoje eles não aceitam mais, eles nos questionam, eles querem coisas diferentes. Então é lógico que em escola nenhuma eles vão aceitar um “planinho” de língua portuguesa, matemática... não! Eles querem é convivência com o professor. Então eu acho que é isso que a gente tem que fazer, especialmente nós aqui é tentar não se bitolar simplesmente ao conteúdo. Não adianta, é o que eu senti, agora nós tivemos o final de um semestre que finalizou as totalidades de EJA né, quando eu fui dar o resultado dos alunos que permaneceram na mesma totalidade, teve alunos que disseram assim para mim: ‘- Ah professora eu entendo, porque eu lá fora fazia anos que não chegava perto da escola’. Então dá para sentir totalmente que nós temos alunos que estão no oitavo ano que é a totalidade cinco, que mal e porcamente escrevem, que mal e porcamente somam e diminuem, porque dividir e multiplicar já é bem difícil. Então, nós vamos ficar pensando se o nosso aluno vai saber gramática, morfologia ou sei mais o que lá? Não, eles têm que saber ir na loja comprar, pagar e receber o troco certo. Essa é a verdade, eles têm que pegar ler alguma coisa e entender o que eles estão lendo (PROFESSORA “GIRICA”, 2016).

A reflexão trazida pela professora Girica demonstra uma das grandes mazelas enfrentadas pela sociedade, em relação aos adolescentes fora do espaço socioeducativo. As instituições escolares estão ainda distantes dos adolescentes e jovens das classes populares. Em relação aos meninos que frequentam a instituição socioeducativa de Santa Maria, há um baixo percentual de adolescentes que

frequentam o Ensino médio. A maioria dos meninos estão na Educação de Jovens e Adultos, nas totalidades correspondentes aos anos finais do ensino fundamental.

Nos relatos dos(as) professores(as) percebe-se que a escola, para muitos jovens, deixou de fazer sentido, assim como para tantos outros, que deixam de frequentar as instituições educativas para trabalhar, para sustentar a família. A escola diariamente sofre as interferências da privação de direitos sociais dos estudantes. Dayrel & Jesus (2016) evidenciam através de uma pesquisa em 2012 e 2013 com jovens de camadas populares, que o contexto social está relacionado à evasão escolar, ou seja, as trajetórias escolares estão relacionadas às diferentes formas de exclusão que os jovens vivenciam.

Segundo o relato dos(as) professores(as) da instituição socioeducativa de Santa Maria, um jovem com dezenove anos, que começou a cumprir medida na unidade com dezessete, recebia visita dos filhos e netos. Pois o mesmo, havia assumido a paternidade de uma filha que a esposa havia tido com outro. Reitera-se, com essa exemplificação, a necessidade das escolas, compreenderem as diferentes trajetórias sociais dos estudantes. Isso não significa inconstância nos processos de ensino-aprendizagem, mas sim possibilidades de esses jovens reconhecerem a instituição escolar como um ambiente de acolhimento, escuta e diálogo, no qual podem ser constituídos caminhos diferentes daqueles do crime e da violência.

Sobre isso Dayrel & Jesus (2016), evidenciam a formação continuada de professores(as) como uma necessidade, para que professores(as) possam repensar práticas e o próprio contexto social dos jovens.

Para esses meninos, que cumprem medidas socioeducativas, já foram negadas muitas possibilidades, e a escola por mais que siga um processo de disciplinamento imposto pela unidade, configura-se com uma lembrança da humanidade e como uma possibilidade de inéditos-viáveis (FREIRE,2011).

Nas narrativas dos(as) professores(as), trabalhar em uma escola dentro de uma instituição socioeducativa é um processo contínuo de aprendizagens; muitos destacam que existem dificuldades, mas que também lhes foi dada possibilidade de ver e ouvir cada um dos estudantes. O que não era possível “lá fora”, ou seja, em escolas regulares.

Já eu me enxerguei nesse vídeo, por exemplo, quando eu trabalhava lá fora (como a gente fala), nas outras escolas. Trinta e cinco em uma sala, e que a gente entra e ninguém te olha né? Bom dia? Muito raro! Um tchau? Muito menos! No ano passado a colega fez um relato, nos encontros com vocês,

que ela falou que aqui ela escuta: - “tchau professora, fica com Deus”, e lá fora ela não escuta nem um tchau dos alunos dela. Embora eles gostem, eles interagem, eles têm um carinho... Só que aqui, claro que tem os danados que incomodam, que não respeitam, mas na maioria eles tem respeito, eles têm um carinho, um cuidado as vezes. Como as vezes tem uma briga ali e eles dizem, não sai professora. Então, eu percebo aquilo ali lá fora, aqui dentro não é assim. Se eu tiver que sair daqui e talvez eu ter que ir lá fora, eu vou sofrer. Ter umas vinte turmas de 35, onde eu tinha quase quinhentos alunos, tinha duas escolas, tinha cursinho, tinha pré-vestibular e suava antes de vir para cá, porque eu não sabia o nome de todos os meus alunos, fechar uma carga horária muitas vezes é assim. Então se eu tiver que voltar para essa realidade talvez eu fique naquele estado. E eu sempre digo que aqui, embora a gente esteja num ambiente hostil, ou que aconteça coisa que chateia muito nós, mas assim eu posso dizer que eu sempre saio melhor que eu entrei. (PROFESSORA “DONINHA”, 2016).

Doninha, ao se referir ao trecho do documentário “Pro dia nascer feliz”, reitera uma questão política, de falta de investimento na educação. Trabalhadores que desempenham a função de ensinar com 40 ou até 60 horas de atividades diretas com os alunos, sem tempo para realizar planejamento ou reflexão sobre a atividade docente. Ainda, são condicionados(as) a turmas lotadas; professores(as) de disciplinas específicas com mais de 10 turmas para fechar a carga horária necessária, muitas vezes assumindo disciplinas diferentes da sua formação inicial por falta de professores(as) ou para completar a carga horária em menor número de escolas.

O trabalho desenvolvido na escola da unidade socioeducativa começa a se diferenciar no espaço e tempo disponível para reflexão, na necessidade de pensar em novas formas de conquistar os estudantes, na possibilidade de dedicar mais tempo para ver e ouvi-los.

Nos relatos os(as) professores(as) expressam que nessa escola sentem-se mais valorizados(as) pelos estudantes, que toda ação realizada pelos(as) professores(as) é reconhecida, diferentemente da recepção e tratamento das instituições fora da unidade.

Eu passei por uma situação bem recente, fiquei de laudo quase dois meses. E uma coisa que me confortou muito foi o dia que eu vim trazer o laudo aqui, e quando eu entrei lá na frente tinha uns alunos que estavam de ICPAE e ... “Sora como tu ta? Tu ta bem?” E eu conversei com eles e ele contou que estava em ICPAE. “To indo para casa no final de semana”- e eu falei ‘que coisa boa’. Aí depois ele disse: “Mas a senhora esqueceu de me dizer uma coisa.” O que? - eu disse. ‘A senhora sempre diz para quem sai de ICPAE no final de semana juízo na cabeça e amor no coração. A senhora não vai dizer para mim eu já to na ICPAE’ - ele disse. Sabe, aquilo me confortou, uma coisa que tu coloca pra eles e aquilo tem um peso, um valor. E eu voltei para casa assim, foi muito bom pra mim, porque eu tava deprimida de ficar em casa. No outro dia eu vim trazer um outro atestado e

eu entrei numa sala e não lembro muito bem quem estava e eles falaram: - “Ai prof que bom que a senhora voltou pra dar aula”, e eu disse que em seguida estava voltando. “Então não precisa mais rezar pra senhora, porque a senhora melhorou” – um deles falou. Aí eu agradei muito pra ele. É um cuidado que eles têm conosco, um carinho. Eles são carinhosos. Ai a gente fica pensando com toda essa violência que eles têm, com todo esse lado, mas com a gente eles tem esse cuidado muito grande. A gente vê eles como esse menino que chega e tem esse sentimento com a gente, e quando acontece alguma coisa, as vezes eles não querem dar o braço a torcer, né? Mas eles ficam com vergonha do que um diz para o professor, eles ficam chateados, as vezes externalizam isso as vezes não, né?! (PROFESSORA DÊ BOA, 2016).

Existe uma forma de carinho, um vínculo entre professores(as) e estudantes. Isso porque, talvez, professores(as) sejam àqueles(as) com quem os estudantes passam maior parte do tempo fora da cela. Ainda, demonstram interesse em ajudá-los a construir possibilidades melhores de vida, por desconstruir o discurso do determinismo e buscar promover a superação das “heranças culturais” (FREIRE, 2013).

Freire (2013) destaca quão importante é, ao(à) professor(a), o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes, de forma respeitosa e reconhecendo que é na atividade prática, com os(as) outros(as), que humanos vão se experimentando. Ou seja, “nas diferenças que nos reconhecemos como eus e tus” (p.97). Ao conhecer o(a) outro(a), e através da linguagem com o(a) outro(a) que são ampliadas as formas de ver e entender o mundo; com isso, constituem-se novos eus e novos tus.

6.2. AFINAL... QUEM SÃO ELES? ESTUDANTES? SOCIOEDUCANDOS? GENTES COM DIFERENTES TRAJETÓRIAS SOCIAIS?

No decorrer desta pesquisa buscou-se problematizar as pré-concepções, ou seja, as compreensões que ocorrem antes mesmo de conhecer os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem.

Em relação aos adolescentes privados de liberdade já foi discutido o forte papel das mídias em fornecer e reforçar uma imagem muitas vezes deturpada sobre a juventude. Oliveira (2001) indicou que existem muito mais crianças e jovens que são vítimas de violações de direitos constitucionais do que jovens que praticam atos infracionais. Já Soares; Bill e Athayde (2005) indicam que a sociedade constrói uma certa barreira de invisibilidade por indiferença ou por preconceito, e que essa

barreira esmaga e torna seres humanos negligentes com as diferentes formas de sofrimento do outro.

A gente deixa de ver os meninos porque, se visse, não conseguiria tocar a vida. Como seria entrar num restaurante, numa noite fria, e levar consigo, dentro de você, a imagem do menino na rua, com frio e fome, desamparado? Aquele mesmo com o qual você topou na porta do restaurante. Como portar uma imagem que contrasta tão duramente com o aconchego que lhe dá prazer? Como extrair prazer da refeição se os meninos estiverem presentes em sua memória, em sua consciência, em sua imaginação? Você perderia o apetite. Como trazer para casa a imagem desoladora do menino ao relento? A pregnância emocional e o magnetismo moral desta imagem invadiriam o sono e o matariam. Como compatibilizar esta presença perturbadora, constante, dentro de você, com seus pequenos prazeres cotidianos? Como divertir-se, amar, celebrar a vida, usufruir as amizades? Seria inviável (SOARES; BILL ; ATHAYDE 2005, p.176)

O mesmo ocorre com os meninos privados de liberdade; a sociedade ignora cotidianamente esses jovens e quando não é possível mais ignorar, culpabiliza-os por estarem nessas condições. A fala da professora “Girica” evidencia o que Soares, Bill e Athayde (2005, p. 178) alertaram através de longos períodos de uma pesquisa etnográfica. “Não haverá país nenhum, enquanto parte significativa da juventude, sem acesso a uma educação digna, for empurrada ladeira abaixo para o desemprego, o subemprego e as subeconomias da barbárie.”

E aí as pessoas falam assim: “ah porque eles não foram trabalhar?”. Mas pô gente nem a minha filha vai trabalhar se eu não to lá para dizer para ela, e encaminha-la; não vai. Quem tem filho adolescente sabe que a gente tem que estar junto, tem que orientar. Porque se a gente largar eles vão para as drogas, vão para o roubo, pra tudo aquilo que é fácil. Tudo que é fácil para o adolescente ele vai, ele acha legal. E o erro está é na função, que a nossa instituição não faz aqui dentro, eu fico louca em saber que tem psicóloga, assistente social aqui dentro, e não tem um projeto pra vida desses meninos por seis meses, para um ano. Mas vão atrás da família, vão entender os motivos que levaram esse menino a fazer o que fizeram... Mas meu Deus... (PROFESSORA “GIRICA”, 2016).

Sobre a juventude, essa etapa da vida humana, são temáticas de pesquisas de diferentes áreas, que problematizam ou evidenciam o “imaginário social” produzido dentro de uma visão reducionista de “problema social”. Essa compreensão está atrelada à violência, e assim a juventude é configurada por uma fase na qual se tem propensão a ser violento e perigoso.

É importante lembrar que muitas vezes a mídia assume um papel oportunista na nossa sociedade, com o objetivo de aumentar os índices de audiência; para tal focalizam em episódios violentos e cruéis, que desrespeitam as famílias e os

envolvidos na situação. Isso dentro de uma ideologia predominantemente capitalista que cria mitos e um “imaginário social” sobre o adolescente em conflito com a lei (ZAPPE & RAMOS, 2010).

As autoras Zappe & Ramos (2010) destacam alguns desses mitos:

[...] o mito do hiperdimensionamento, que consiste em considerar que os atos infracionais cometidos por adolescentes correspondem a uma parcela muito significativa dos crimes que ocorrem; o mito da periculosidade, que consiste em considerar que os atos infracionais cometidos pelos adolescentes são de extrema gravidade; e o mito da irresponsabilidade penal, que corresponde à ideia de que os adolescentes não são responsabilizados pelos atos que cometem (ZAPPE & RAMOS, 2010, p., 365-366).

Diante desses mitos,

A sociedade não quer tratar esse adolescente, ela não quer saber, quer esconder eles. Eu ouvi de várias pessoas, e da minha família, questionamentos sobre o que eu tava fazendo aqui. Os próprios professores de outras escolas, já somos “OS PROFESSORES DO CASE”. (PROFESSORA “LADAIA”, 2016).

Na mídia não são passadas as histórias de vida, a série de situações pelas quais o adolescente passou ao longo de sua infância e adolescência até chegar ao crime. Muito menos as diversas situações de violência que se tornam requisito para prática da violência. Hellen Bee (1997), com base em um estudo realizado com crianças e adolescentes nos Estados Unidos que moram em zonas urbanas pobres, afirmam que estas crianças e estes adolescentes “com problemas de criminalidade estão propensos a uma exposição às gangues de rua e a violência urbana, aos traficantes de drogas, a moradias com excesso de habitantes e ao abuso (BEE, 1997 p. 305).”

É necessário esclarecer que não está sendo apontada a falta de condições como fator determinante, mas sim o contexto social no qual os sujeitos vivem, perpassando a família, as instituições escolares, os amigos, a vizinhança, a mídia como elementos muitas vezes condicionantes. Todos esses elementos sociais contribuem positiva ou negativamente na formação do sujeito.

Durante os encontros com os(as) professores(as) destacou-se que a trajetória de vida dos adolescentes foi/é bastante complexa, que muitos não possuem famílias, ou os pais bebem, brigam, violentam os filhos, usam drogas ou estão presos.

Os monstros que são pintados de tal forma de tal jeito para nós que muitas vezes a gente não reconhece, não consegue identificar como aquele estudante fez determinado delito. Na verdade muitos desses alunos passaram, talvez, por nós, por outros tantos professores e hoje estão aqui e não cabe a nós julgá-los mas auxiliá-los a sair dessa condição criada e construída na vida dos meninos (PROFESSORA “GIRICA”, 2016).

Os encontros dialógico-reflexivos com os(as) professores(as) evidenciam que a escola faz esforços buscando possibilitar aos meninos outras formas de ver e conhecer o mundo. Isso porque não é possível mudar alguém de fora para dentro ou “de cima para baixo”; nessa pesquisa defende-se o processo de auto(trans)formação, ou seja, os anseios e desejos de um não são transferíveis ao outro, ou mesmo depositados. É necessária a conquista, o diálogo que encanta e possibilita sonhar e projetar formas diferentes de viver.

Porém, para o(a) professor(a) que diariamente luta contra as diferentes formas de opressão da vida, inclusive das opressões do próprio sistema de educação e do sistema político, é difícil muitas vezes lidar com algumas situações cotidianas. A fala da professora “Tô Tranquilo” elucida a necessidade de tempos e espaços para reflexão e discussão sobre as dificuldades enfrentadas dentro das instituições socioeducativas.

Sabe que, aconteceu comigo um fato. E o momento é propício. Faz uns vinte dias que eu to tendo problemas com um menino e daí houve umas desavenças, ele saiu da aula, aí sofreu umas punições lá por cima, aí voltou pra aula e continuou, me mandou tomar bem longe, aquela coisa toda ali né... E... Eu tô desse momento eu tô doente, desde esse momento eu tô me sentindo doente, e claro que como meu psicológico ta doente, porque eu me magoei muito. Porque em trinta anos eu nunca tinha passado por isso. E o menino assim, eu sei que ele é um adolescente com *n* problemas, mas não teria motivos para ele fazer isso sabe?! Eu acho que foi bem o que ela (professora do vídeo) falou a gente se sente bem vulnerável as coisas e o psicológico da gente estando doente o físico também adocece junto, então eu fiquei doente, eu fiquei de cama, eu fui para o médico e sabe foi um.... Pensei muitas vezes em dizer tchau, eu não quero. E aí depois, pensei: poxa eu tenho uns trinta e cinco alunos em meus dois turnos, dentre esses trinta e cinco foi um, durante um ano e meio sabe?! E eu sei que os outros meninos me respeitam, tanto é que eles vinham me dizer: ‘Sora, eu fiquei tão magoado que fulano lhe desacatou, a senhora foi desacatada’. Aí eu dizia que tinha sido magoada um pouquinho, mas, já passou. Então pensando assim, claro que a gente tem momentos de vulnerabilidade. Mas é bem o que ela falou, nós estamos bem vulneráveis aqui.... Então tem momento que a gente está lá e outros lá embaixo sabe?! Eu fiquei mal uns dias, mas agora já to conseguindo me reestabelecer e a gente poder pensar e falar assim, faz muito bem (PROFESSORA “TÔ TRANQUILO”, 2016.)

Na narrativa da professora “Tô Tranquilo” fica evidente a vulnerabilidade psicológica a que professores(as) estão expostos, indica também a necessidade de

espaços auto(trans)formativos, nos quais professores(as) tenham espaço para refletir sobre a docência, compartilhar suas vivências e experiências, ou mesmo desabafar.

Outro elemento importante é a necessidade de espaços de estudo e aprofundamento sobre a juventude, em especial a compreensão da juventude que circula dentro da unidade socioeducativa de Santa Maria/RS. Zappe; Ramos (2010), ao apresentarem o perfil dos adolescentes privados de liberdade da unidade socioeducativas de Santa Maria/RS, defendem a tese de que o ato infracional ocorre através da busca pelo reconhecimento social. Deste modo, é necessário avançar e compreender os motivos que não tornam a educação, um meio pelo qual os adolescentes sintam-se inseridos socialmente, e com isso possibilite formas mais humanas e éticas de viver a vida.

Ressalta-se que a instituição escolar não é a única ou a principal responsável pelo processo de inserção social dos meninos; muito menos cabe-lhe a função de salvá-los ou guiá-los para o “bem”. O que se entende é que a socioeducação só pode ser possível, e que bom seria não fosse necessária, através de um trabalho intersetorial no qual todos os setores de administrativos, de atendimento assistencial e técnico, de segurança e de escolarização desenvolvessem juntos um projeto de educação.

Deste modo, os processos auto(trans)formativos precisam ocorrer com todos que trabalham na unidade socioeducativa. Não de forma informativa, para estabelecimento de regras e nem através de palestras momentâneas, mas a partir de espaços e tempos para discussões de conflitos, de casos de adolescentes que possuem dificuldades e para pensar como fazer formas diferentes, das já instituídas, de socioeducação.

As formações que ocorrem na unidade ou que envolvem professores(as) e demais profissionais do case/SM são as promovidas por meio da “Justiça e Práticas Restaurativas”; segundo os(as) professores(as) são encontros esporádicos, onde são promovidas palestras para os servidores. A narrativa do professor Miyagui demonstra a pouca relação entre os profissionais.

Nas formações com monitores, aí separam dois grupos: o grupo dos professores de um lado e o grupo dos monitores de outro. Não existe uma integração (PROFESSOR “MIYAGUI”, 2016).

Deste modo, é possível perceber que não existe um espaço coletivo no qual são constituídas práticas socioeducativas, como preveem os documentos que orientam a socioeducação. As manifestações dos(as) professores(as) alertam para a necessidade de (re)pensar a ruptura com a reprodução de práticas opressoras, verticalizadas e massificadoras dentro da instituição, como nos coloca a professora “Girica”:

Eu vejo que aqui dentro eles muito mais se indignam do que aprendem ou mudam alguma coisa. A maioria dos guris aqui passa 70 % dentro da cela. O que se aprende dentro de uma cela? Eu me questiono assim: quais são os projetos do CASE/SM da FASE/RS para esses meninos quando eles entram? É feito um estudo, olha nós vamos trabalhar dessa forma porque é por esse ou aquele motivo que eles estão aqui? Porque quando a gente vai conversar com eles, eles falam que a mãe é presidiária, eu roubo porque não tenho o que comer. Então eu acredito piamente que os nossos alunos eles estão aqui porque alguma coisa, por alguma necessidade, alguma coisa aconteceu com eles (PROFESSORA “GIRICA”, 2016).

Também Soares, Bill e Athaydes (2005) corroboram com as ideias e questionamentos realizados nessa pesquisa e dos(as) professores(as) ao afirmar que a violência, a criminalidade e as drogas são males dispersos no cotidiano de nossos jovens.

Ver aqueles moleques armados e falando baaá!, tchê!, tril!, era uma outra história de crime; me fazia ratificar a consciência de que essa praga é mundial e também confirmava o reconhecimento de que é patética a maneira como queremos resolver o problema. Estava todo mundo relaxado, como se a guerra entre todos eles já tivesse acabado. Mas, não, a guerra desses jovens é corrente, diária, nem sempre lógica, e quase sempre sangrenta. Não há espaços para ternura; acabou o afeto. Só restou o ódio (SOARES; BILL; ATHAYDE, 2005, p.36).

Deste modo, práticas autoritárias que buscam silenciar os “abalos³⁵” afetivos e psicológicos ou que promovem barreiras de invisibilidade, através de muros cada vez mais altos, acabam produzindo maiores problemas que permanecem internalizados em cada indivíduo no decorrer do seu desenvolvimento. Por isso, é necessária a compreensão da rebeldia, das diferentes formas de “abalos” que esses meninos sofreram e sofrem, não para reduzi-los em suas capacidades humanas, mas para poder auxiliá-los a resolver os conflitos. Nessa perspectiva os autores seguem:

³⁵ Segundo os(as) professores(as) da escola os meninos quando estão chateados, revoltados com alguma situação dizem que estão abalados.

Claro que nós sofremos muitas limitações: aquelas que nos são impostas pela educação que recebemos, isto é, pela cultura na qual somos socializados; as que derivam de nossas neuroses; as que resultam dos componentes biológicos de que somos feitos; aquelas que nos são ditadas pelas instituições responsáveis por nosso cotidiano, as quais nos atribuem papéis determinados, cada um deles vinculado a um roteiro pré-definido; e aquelas impostas pelas posições que ocupamos no sistema econômico. Por outro lado, só é possível falar em ação porque as determinações naturais, psicológicas e sociais não comandam tudo (p.116 e117)

Quando a professora “Girica” questiona os projetos ou mesmo estudos promovidos pela unidade socioeducativa afim de constituir proposições durante o período de internação, através de elementos que realmente façam sentido para os adolescentes, está questionando também a falta de abertura da unidade para receber projetos de extensão que ofereçam para além de oficinas que visem apenas ocupar o tempo ocioso dos meninos.

O Plano Individualizado de Atendimento (PIA), construído com os meninos, familiares e profissionais da socioeducação representa apenas uma burocracia necessária para entrada e saída dos jovens? Que saídas são construídas com esses meninos? “O que se aprende dentro de uma cela?” Qual a relevância de oficinais “ocupacionais”?

Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia* descreve uma situação vivenciada na com Denilson Pinto em uma favela. Relata e questiona sobre a função da educação em contextos de extrema miséria, onde a humanidade de homens, mulheres, crianças e jovens é negada e traída.

Paramos no meio de um pontilhão estreito que possibilita a travessia da favela para uma parte menos maltratada do bairro popular. Olhávamos de cima um braço de rio poluído, sem vida, cuja lama e não cuja água empapa os mocambos nela quase mergulhados. “Mais além dos mocambos”, me disse Danilson, “há algo pior: um grande terreno onde se faz o depósito do lixo público. Os moradores de toda esta redondeza ‘pesquisam’ no lixo o que comer, o que vestir, o que os mantenha vivos”. Foi desse horrendo aterro que há dois anos uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro. A imprensa noticiou o fato que citei horrorizado e pleno de justa raiva no meu último livro *À sombra desta mangueira*. É possível que a notícia tenha provocado em pragmáticos neoliberais sua reação habitual e fatalista em favor sempre dos poderosos. “É triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo está. (FREIRE, 1996, p. 74-75).

Ressalta a necessidade de não aceitarmos a realidade como algo inexorável. Deste modo, não existem determinações, mas sim condicionamentos naturais, psicológicas e sociais que somente podem ser modificadas através de posições rebeldes e revolucionárias (FREIRE, 1996).

A partir dessa justa raiva descrita por Freire (1996), é que professores(as) e esta pesquisadora questionam as práticas socioeducativas. Isto porque acreditamos na possibilidade de “ser mais” inscrita na natureza de cada um desses meninos. Frente a isso, a secção seguinte desse trabalho questiona as desarticulações do/no sistema socioeducativo de Santa Maria/RS.

6.3. EDUCAÇÃO NO CASE/SM: LIBERDADE OU COERCITIVIDADE?

A socioeducação pressupõe processos de construção de conhecimentos relevantes, ou seja, conhecimentos que auxiliam na reelaboração de projetos de vida com os jovens em medida socioeducativa. Pressupõe uma educação que perpassa o projeto de reinserção social em uma perspectiva emancipatória.

A escola no espaço socioeducativo visa a contribuir com os processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva de transformação e emancipação. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2016) da escola, o grande desafio está em garantir formação mínima para a vida pessoal, social e política dos adolescentes, bem como propiciar a efetivação do “direito de obter os conhecimentos escolares previstos para as totalidades e de adquirir os valores, atitudes e habilidades derivadas desses conteúdos e das inserções que ocorram no processo educativo” (P.P.P. Humberto Campos, 2016).

Ainda que sejam deveres do espaço escolar propiciar o desenvolvimento da aprendizagem e promover a construção de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, é necessário considerar, escutar e reconhecer também os sujeitos envolvidos nesse processo, que muitas vezes sofrem negligências em relação aos direitos sociais, inclusive os direitos educacionais.

A partir das narrativas dos(as) professores(as) e do próprio marco situacional disposto no PPP da escola, é possível inferir que os alunos possuem uma grande defasagem em relação à idade/série, e que estão completamente desacreditados sobre as suas possibilidades intelectuais e sociais:

No dia do estudante que fizemos cartões para eles... E escutei uma coisa assim: “- Eu não sou estudante, sou vagabundo!” Aí eu disse: “- Não! Aqui dentro tu és estudante, está dentro de uma escola”. Eles não se reconhecem e a gente sempre tem que estar frisando que aqui é uma escola, que a escola tem um nome, que está dentro de uma unidade, mas é uma escola. (PROFESSORA “DONINHA”, 2016)

A fala da professora corrobora os resultados e conclusões de Craidy; Gonçalves (2005) ao interpretar as vozes de adolescentes que cumpriam medida socioeducativa no Programa de Prestação de Serviço à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse estudo evidencia o papel indispensável, mas ainda insuficiente, da escolarização nas unidades socioeducativas.

Ao discutir sobre a escola, as autoras evidenciam o papel socializador e a configuração como espaço-tempo de produção de saberes, porém evidenciam os muros invisíveis entre os processos de escolarização e as classes populares, a precarização das políticas educacionais e a negligência vivenciada pelos jovens.

Os depoimentos demonstram que, para alguns, a escola não tem maior significado porque não acreditam que ela possa mudar a situação em que vivem, o que é uma posição bastante lúcida. Conforme já foi dito, um grande paradoxo vivido pela juventude é que a escola é indispensável para o encaminhamento de suas vidas, mas não garante nada. Em geral, eles não acreditam na própria capacidade para aprender e relacionam-se mal com o saber escolar. As condições de funcionamento das escolas, as práticas pedagógicas inadequadas certamente contribuem para reforçar, ou mesmo produzir esse sentimento. (CRAIDY; GONÇALVES, 2005, p. 120)

É necessário esclarecer que não se está culpando as instituições escolares, ou seja, que não são tentativas de responsabilização pela situação que os adolescentes vivem; muito menos se entende que a escola será a salvação para esses meninos. O que está em jogo ultrapassa as concepções de culpabilização e de salvação, diz respeito ao reconhecimento da juventude, aos direitos humanos e às políticas dirigidas à pluralidade de direitos de todos os jovens.

Nesse mesmo sentido, as autoras afirmam que a escola, sozinha, não é capaz de reverter todo o sentimento e a própria exclusão produzida pela sociedade, porém pode influenciar no processo de socialização e inserção social dos estudantes.

A escola é uma instituição inibidora do cometimento de atos infracionais, não necessariamente por uma ação programática, mas por oferecer um espaço de socialização e por ser uma instituição que produz um sentimento de "pertencimento". (CRAIDY, 2008, p.180)

A escola não pode permitir que carências escolares se entrelacem com as carências sociais, ou seja, com a privação de bens materiais, culturais e simbólicos a que muitas crianças e jovens são submetidos, uma vez que a negatividade imposta pelas carências sociais promove maior estigmatização e discriminação de

estudantes em instituições escolares, os quais são considerados como “problemáticos” e considerados destituídos da capacidade de crescimento intelectual.

O que se observa em muitas escolas são

[...] adolescentes com algum problema que são fortemente discriminados e mesmo expulsos sutilmente, da escola. Há mesmo casos em que a direção não apenas proíbe o aluno “problemático” de frequentar a escola, mas comunica a todas as escolas do bairro que ele é indesejável. (CRAIDY; GONÇALVEZ, 2005, p. 112)

O questionável é: quando e quem romperá com a trajetória de negação de direitos desses estudantes? A partir da realidade descrita pelas autoras, não fica difícil compreender a fala do menino descrito pela professora Doninha, o qual não se considerava estudante, mas “vagabundo”; provavelmente acusado e ensinado desde a escola até às ruas, e muitas vezes em casa, de que “não passa de um vagabundo”.

Então, a mesma instituição, a escola, possibilita, ao mesmo tempo, experimentar, por alguns meses ou anos, o que é ser um estudante e vivenciar a perda da liberdade. O desafio dessa instituição é, sim, muito grande, já que a instituição escolar em um espaço de privação de liberdade carrega possibilidades de construção de projetos de vida e de sonhos dessa juventude marginalizada.

O que a gente observa aqui, a gente já vem de uma caminhada lá fora de experiências, né? E nós aqui não é o conteúdo, é a nossa postura, é a nossa abertura em sala de aula. Muitas vezes uma postura de carinho, um sorriso, uma palavra, ele se sente valorizado. Por que essa atitude de carinho, essa atenção que a gente deu para ele, aqueles cinco, dez minutos eles não têm em casa, eles não sabem o que é isso. Na família, o meio social onde é a base da educação, eles não tiveram isso, é um meio social de violência, e não só violência física, mas violência afetiva. Então, eles incorporam isso e depois eles vão para rua, e na rua foi realmente a violência física, aqui eles param. Aqui eles têm outra realidade, eles são obrigados a se reeducar (PROFESSORA “DÊ BOA”, 2016).

A sensibilidade da manifestação da professora possibilita a reflexão de vários aspectos que são abordados no decorrer deste trabalho. É possível verificar que os(as) professores(as)(as) se sentem sensibilizados com as histórias de vida dos meninos e, por isso, procuram construir relações de respeito, de afeto, de diálogo e valorização, o que, de fato, é importante para os jovens que foram/são privados de atenção, carinho, reconhecimento e muitos direitos e necessidades básicas durante a infância e adolescência.

Nas narrativas foram evidenciadas as dificuldades em relação à família, pois nem sempre é possível fazer um trabalho colaborativo com as famílias dos adolescentes. Estas muitas vezes encontram-se fragilizadas por situações adversas; em diversos momentos, nos relatos dos(as) professores(as), foi apontada a necessidade de um trabalho mais efetivo com as famílias, não apenas na tentativa de compensá-las momentaneamente, mas também com o objetivo de evitar que crianças e jovens se envolvam em contextos de violência e exploração.

Ainda, é necessário questionar sobre a afirmação da professora quando diz: “[...] aqui eles param. Aqui eles têm outra realidade, eles são obrigados a se reeducar”. Sobre essa afirmação, precisamos pensar acerca do processo pós-medida socioeducativa, ou seja, a efetiva inserção social dos adolescentes. Sobre isso, não existem dados que possam servir como base, o que acaba configurando a unidade apenas como uma medida compulsória, compensativa e protetiva (da sociedade³⁶) e não de fato um processo de (re)educação e reinserção social.

A obrigatoriedade está ligada às regras de disciplinamento. A falta de possibilidades de autonomia não auxilia na educação, ao contrário priva os adolescentes de desenvolver mecanismos de projeção e organização. Entende-se que o período de cumprimento das medidas socioeducativas precisa ser configurado como um espaço-tempo de acolhida e segurança, que busca a tentativa de resoluções dos conflitos internos e externos relativos ao adolescente.

Em relação a isso, os(as) professores(as) salientaram que diariamente ocorrem tentativas de possibilitar momentos coletivos de gestão e resolução de conflitos. Em diversos momentos, porém, as ações propostas são julgadas como irresponsáveis e prejudiciais à segurança da unidade, ou ainda, não são consideradas como atividade pedagógica. Esses momentos configuram o enfrentamento de duas perspectivas de trabalho diferentes, conforme descritas por Onofre ; Julião (2013, p. 53):

[...] Nesse espaço encontram-se duas lógicas opostas sobre o que significa o processo de reabilitação, ou seja, o princípio fundamental da educação que é, por essência, transformador, e a cultura prisional, caracterizada pela repressão, ordem e disciplina, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere.

³⁶ Como abordado no capítulo II, a privação de liberdade, a partir da compreensão da Criminologia Crítica (BARATTA, 1990), caracteriza-se pela tentativa de neutralizar ou isolar os indivíduos da sociedade.

No item seguinte desse capítulo, são abordadas as dificuldades de construção de diálogos e trabalhos colaborativos entre educação e segurança, as quais acabam por prejudicar a concretização dos objetivos da socioeducação, que busca a qualificação da vida do adolescente.

6.3.1. Des/Articulações do Sistema Socioeducativo

A organização do sistema socioeducativo prevê a articulação de ações e políticas com o intuito de garantir os direitos e necessidades básicas dos adolescentes. Para isso, organizam um sistema unificado, o SINASE, que como exposto no capítulo anterior, envolve seis sistemas: Sistema Único de Saúde, Sistema de Segurança, Sistema de Justiça, Sistema de Garantia de Direitos, Sistema Educacional e Sistema Único de Assistência Social. As Diretrizes do Sistema Socioeducativo (BRASIL, 2006, 2012) orientam que, a partir de um plano de trabalho unificado, conforme uma perspectiva democrática, sejam desenvolvidas as medidas socioeducativas nas unidades de atendimento.

Porém, o mesmo documento prevê que as estruturas arquitetônicas sejam construídas e organizadas de acordo com o projeto socioeducativo de cada unidade, o que não se efetiva no município de Santa Maria, já que a arquitetura da unidade inviabiliza o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Além disso, o documento prevê que sejam desempenhadas atividades como cursos profissionalizantes para os jovens e eventos de qualificação profissional para os servidores. Contudo, grande parte dos funcionários é ingressante da década de 80 e 90 e não obteve formação específica na área da socioeducação, desenvolvendo suas práticas apenas com base nos saberes e conhecimentos adquiridos ao longo da profissão.

Deste modo, estamos diante de uma questão paradoxal: como construir, desenvolver a socioeducação, de acordo com uma perspectiva de garantia de direitos, gestão e superação de conflitos, se não existe formação para isso, se não há espaço adequado, ou se a própria estrutura priva os adolescentes dos direitos conquistados e adquiridos por diversas lutas de movimentos sociais?

É evidente o papel importante e complexo que a educação assume nesse contexto, porém é essencial pensar o que se deseja para os meninos que estão privados de liberdade e para a sociedade para que assim seja mais coerente a

execução das propostas educativas. Para isso, é necessário observar e conhecer as rotinas da unidade socioeducativa, bem como os efeitos e ações provocadas pela cultura do aprisionamento, não somente sobre os socioeducandos, mas também sobre os demais atores do espaço socioeducativo.

A fala da professora Ladaia, abaixo, demonstra a falta de aproximação e de visão pedagógica dos monitores (socioeducadores) da unidade em relação às atividades desenvolvidas pela escola.

A questão que foi colocada que gente está dentro de uma instituição maior, eu vi muitas coisas no vídeo, que por mais que acontece de forma diferente aqui dentro, acontece também. A situação que ocorreu com a atividade da semana farroupilha, separam em duas turmas, eu nem vi, nem sei direito como aconteceu.... Eu estava em uma reunião lá do outro lado, mas quando eu voltei a monitora me disse assim: - "Esse tipo de atividade não dá, não dá para fazer assim, porque tem que ser trabalhada antes com eles." Mas eu já penso assim, eles têm que aprender a conviver. A situação que aconteceu foi porque eles brigaram entre eles, mas isso acontece. A gente tem que tentar, se a gente não tentar, se a gente não tentar não vai saber se isso vai acontecer ou não. Então quer dizer que a gente vai deixar todo mundo sozinho, cada um na sua "jaulinha" lá sem se olhar. Aí eles ficam se prometendo e saem lá fora querem se matar porque eles não sabem conviver e se respeitar. (PROFESSORA "LADAIA", 2016)

O vídeo referido pela professora é um trecho da obra fílmica "Pro dia nascer feliz" (JARDIM, 2006), que retrata contextos emergentes da educação brasileira. A fração de filme problematizada exibiu o relato de uma professora que exibiu seu sentimento de imobilidade frente a diversas situações desrespeitosas da comunidade e dos estudantes. A partir desse documentário, foi perguntado aos(as) professores(as) quais seriam os desafios vivenciados no contexto socioeducativo e como ou quais seriam as formas de superação das dificuldades encontradas.

O discurso da professora Ladaia expôs um grande problema encontrado em unidade socioeducativas e também em prisões, possivelmente em todos os contextos de privação de liberdade, como já afirmaram Onofre; Julião (2013). A fala da professora reafirma a preocupação com o processo de formação do adolescente, para além da domesticação, propiciando a constituição de processos de aprendizagem colaborativos, nos quais os socioeducandos desenvolvam a competência de gestar os próprios conflitos.

Na sequência dos diálogos com os(as) docentes, foi abordado o contexto externo à unidade. Os(as) professores(as) mencionaram que, fora dela, os adolescentes participam de gangues divergentes e, por isso, chegam com vários problemas de convivência. Segundo os relatos, na escola são propostas ações

conjuntas, com no máximo seis estudantes³⁷, mas, em alguns momentos, esse trabalho não é possível devido à falta de espaços de comunhão entre os adolescentes no interior da unidade.

No mesmo sentido desenvolve-se a fala da professora Girica:

A gente tá tentando fazer um trabalho diferente aqui dentro e eles respeitam a escola. Foi a primeira vez que deu briga esse ano, isso porque o guri é novo e não aprendeu as regras que na escola não se briga e nem dia de visita. (PROFESSORA “GIRICA”, 2016).

A colocação permite inferir que, na escola, os jovens encontram momentos de liberdade, de partilha, sentindo-se seguros e acolhidos. Porém, não é somente a escola que deve oferecer esse espaço de acolhida propício para o desenvolvimento de novos conhecimentos, mas também a unidade como um todo.

Segundo as afirmações dos(as) professores(as), muitos monitores são agressivos e tratam os meninos com arrogância e desprezo. Então, como forma de protesto, “[...] eles descem a escola batendo os pés, mas quando chegam na escola, mudam” (“Professora Dê Boa”, 2016). Os meninos gostam da escola e traduzem isso nas suas falas para os(as) professores(as), cuidando nos dias que ocorrem brigas na unidade, agindo de forma mais pacífica e harmoniosa ao chegar ao limite entre a escola e as demais dependências da unidade; e ainda, como a professora Girica explicou, elaborando regras e normas de respeito e cuidado com a escola.

As tentativas de controle são descritas por um(a) dos(as) docentes com muita indignação:

A festa junina também foi uma polêmica que quase que não teve festa junina, porque que era muito menino, muito menino e porque tinha muito menino? Porque eles queriam restringir um pouco o número de menino na festa. E a maneira de restringir seria quem estava com algum tipo de medida disciplinar, e não tinha ninguém de medida porque eles sabiam que teria a festa e não queriam perder a festa. Então não tinha ninguém de medida! (PROFESSORA “LADAIA”, 2016).

Doninha explicou as ações que a escola realizou na festa junina para que todos ou, ao menos, grande parte dos estudantes, pudesse estar presente: “Duas semanas antes, nós começamos a pedir para eles, fizemos uma corrente com eles, e eles contavam os dias, faltam 15 dias, então ainda dá para pegar uma algema – eles diziam. Porque são dez dias que tem que ter sem medida”.

³⁷ Conforme orientação do SINASE.

A partir das falas das professoras ao relatar a atividade desenvolvida pela escola, torna-se clara a dificuldade de concretização de um projeto socioeducativo. Isso porque as instituições de privação de liberdade de jovens ou adultos carrega, histórica e culturalmente, marcas de punição e violação de direitos. Segundo Onofre; Julião (2013, p. 57),

O indivíduo perde a voz em todos os sentidos – ele é silenciado, ao perder a palavra como componente de sua identidade, como direito a dizer o que pensa, sente, vê e escuta. Deixa de dialogar, de resolver conflitos e de fazer acordos, passando a viver em um clima de desconfiança, de egocentrismo e de agressividade.

As atividades promovidas e organizadas dentro da instituição seguem um modelo padrão de organização, com preceitos rigorosos de segurança. Dentro dessa perspectiva, é possível entender a afirmação da professora Ladaia, que diz da necessidade de planejarem-se certos tipos de atividades (referindo-se a atividades coletivas). A fala da monitora é marcada pela prevenção do conflito, sem preocupação nenhuma em buscar solucioná-lo, mas apenas silenciar.

Nos encontros com os(as) professores(as) ficou evidenciado por meio das manifestações de indignação, com afirmações acerca do não cumprimento da função da unidade. Para Girica:

A função da FASE não acontece aqui, aqui nós teríamos que ensinar essas crianças a saírem lá fora e terem outra visão de vida. E eu acho que seria aqui dentro para aprender. E aqui dentro eles só, cada vez, se indignam mais com várias coisas. A maioria dos guris fica a maior parte do tempo na cela. O que se aprende dentro da cela? (PROFESSORA “GIRICA”, 2016)

O posicionamento da professora se deu a partir da exibição de um trecho da obra fílmica nacional “O contador de histórias”, de Luiz Villaça. O filme retrata a história real do pequeno Roberto Carlos, décimo filho de uma família pobre do estado de Minas Gerais. O trecho projetado abordou a ilusão construída no imaginário de mães, pais e crianças ao internarem ou serem internadas nessas instituições:

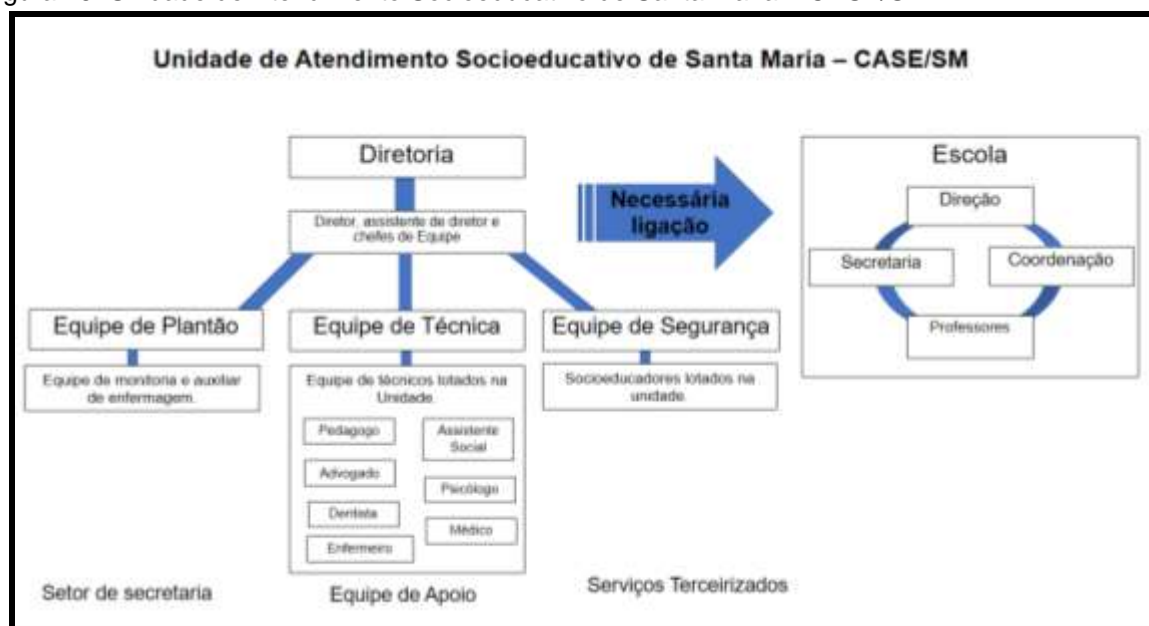
Para que as crianças tenham um futuro elas precisam de cinco coisas o F, da fé; o E, da educação, o B, dos bons modos, o E, de Esperança e M, da Moral. Sabe onde elas irão encontrar tudo isso? Na FEBEM, aqui as crianças carentes terão a oportunidade de se tornarem homens do bem. (VILLAÇA, 2009)

A citação acima é um fragmento de um comercial expresso no filme, que aborda a compreensão das políticas e ações da FEBEM na época. A partir do filme, perguntou-se aos(as) professores(as) quais as marcas que o paradigma antigo, que compreendia o adolescente como menor em situação irregular, e destacava a pobreza como fator primordial para a criminalização, e previa a punição e repreensão como forma de recuperação, impedem a construção efetiva da socioeducação.

A professora Girica demonstrou sua inteira insatisfação com as proposições da unidade, questionou sobre os projetos e oficinas que poderiam ser constituídos pela unidade e que serviriam como movimento dentro do CASE/SM e mais, como uma possível perspectiva de trabalho.

Tendo como referência as falas do(as) professores(as) da escola da unidade e os dos documentos nacionais e estaduais que regulamentam a Fundação - FASE/RS e, conseqüentemente a unidade de Santa Maria, foi organizado pela pesquisadora o fluxograma disposto na Figura 16 abaixo.

Figura 16: Unidade de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria – CASE/SM.



Fonte: Elaborado pela autora.

A imagem busca apresentar a forma como os profissionais relacionam e desenvolvem suas ações na unidade. É clara a relação hierárquica da unidade, bem como da própria fundação gaúcha de assistência socioeducativa. A busca por setorizar os grupos de trabalhos acaba por afastar ainda mais processos

colaborativos. Além disso, é preciso salientar o papel da escola nesse contexto, já que é vista como elemento secundarizado e à parte, mesmo sendo essencial para o desenvolvimento da socioeducação.

Destarte, compreende-se que a organização da unidade não colabora com as proposições da socioeducação, pois os profissionais precisariam desenvolver ações voltadas a um objetivo comum, e não ações desconectadas.

Esse trabalho colaborativo envolve todos(as) os(as) profissionais da equipe multidisciplinar da instituição, desde professores(as), técnicos(as) e especialistas da áreas da saúde, educação, assistência social e administrativa, até profissionais de segurança e serviços de limpeza e alimentação. A finalidade das ações precisa convergir para a construção de uma estrutura institucional de comunidade de aprendizagens (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 65).

Faz-se necessário um salto qualitativo nas atividades educativas que acontecem nos espaços de privação de liberdade, investindo-se para que se torne um espaço educativo em suas diferentes dimensões, ou seja, há que se propor atividades em diferentes espaços, que não apenas os escolares ou formais, buscando-se uma arquitetura pedagógica que construa tempos e espaços para a formação. Se considerarmos que o aprisionado fica pouco mais que oito horas fora da tranca, uma série de atividades podem ser planejadas e programadas, com ações significativas, e as horas de isolamento podem ser ressignificadas como horas de construção de uma comunidade de aprendizagem.

De acordo com essa perspectiva de trabalho, todos(as) são compreendidos como socioeducadores, pois estão em contato direto com os meninos e por isso constituem uma referência formativa.

Pensar o sistema socioeducativo como comunidade de aprendizagem pressupõe a valorização do trabalho de todos(as) os(as) profissionais da unidade, bem como o respeito às decisões coletivas, à autonomia profissional e à organização de propostas conjuntas. Tudo isso com o objetivo de oportunizar, durante o período de privação de liberdade do jovem, um espaço-tempo de (re)construção de aprendizagens que servirão como orientadores após o cumprimento da medida socioeducativa.

Porém, esse trabalho não pode ser realizado se não houver momentos coletivos de diálogo, planejamento, elaboração de políticas internas e externas e processos permanentes de auto(trans)formação. Nesse sentido, enquanto não forem instituídos espaços que privilegiem os processos democráticos e

auto(trans)formativos, que busquem conhecer e compreender as culturas constituídas dos privados de liberdade e dos(as) profissionais que atuam nesse contexto, não será possível constituir uma unidade socioeducativa.

CONSIDERAÇÕES CONSTITUÍDAS NO DECORRER DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Chegar neste momento final da escrita de um trabalho de pesquisa-formação representa retornar às proposições trilhadas no decorrer dos dois anos desse curso de pós-graduação. Porém trata-se, também, de retomar questões que nasceram antes de agosto de 2015 acerca da socioeducação, dos processos educativos com a infância e juventude e das configurações políticas e sociais que evidenciam a desigualdade da realidade brasileira. Este momento é carregado por lembranças, preceitos e aprendizagens (re)constituídos desde o ingresso na pós-graduação. É agradável rever questionamentos, questionar ensinamentos e personalizar todas as construções da pesquisa.

A pesquisa construída e presentificada nesse trabalho buscou compreender quais as implicações, os limites e as possibilidades nos processos auto(trans)formativos permanente com docentes de uma escola inserida em contexto de privação de liberdade. Para além dos esforços investigativos desenvolvidos nesse trabalho, buscou-se problematizar possibilidades de construção de espaços e práticas dialógicas, emancipatórias e democráticas que configurem o sistema socioeducativo como um espaço-tempo de ações pedagógicas que visam a melhoria da vida dos jovens em conflito com a lei.

Primeiramente, buscou-se retomar as bases político-epistemológicas que fundamentam a pesquisa; nesse momento foi possível rever e aprofundar conceitos que me personificam como professora e pesquisadora em educação. Para isso, foi necessário ir mais longe e retomar nas minhas vivências auto(trans)formativas ressignificá-las para dar sentido aos movimentos dessa pesquisa-auto(trans)formativa. Segundo Larrosa (2005, p.21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” Deste modo, a vivência/experiência dessa pesquisa provocou-me e desafiou-me a aprofundar, observar, questionar e interpretar o que está posto ou dado.

A escola e o processo de escolarização por si mesmos são campos minados de desafios, limites e contradições; pesquisar os limites e possibilidades de

processos auto(trans)formativos com docentes de uma instituição socioeducativa pareceu um pouco utópico de primeira vista, porém necessário. Trata-se de um espaço-tempo ainda mais complexo e carregado de desafios, mas desde as primeiras palavras desse trabalho defendeu-se a possibilidade da mudança.

A partir de uma longa exposição teórica, evidenciou-se que as medidas socioeducativas com adolescentes privados de liberdade passaram por diferentes momentos históricos nas últimas décadas. Foram construídos avanços legais significativos, mudanças arquitetônicas em alguns centros de atendimento, porém há muito que lutar pela garantia dos direitos que são e foram privados desses meninos.

Os diálogos construídos nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os(as) professores(as) que desenvolvem atividades docentes dentro da instituição socioeducativa possibilitou perceber que o CASE/SM tem como demanda a promoção de ações com o objetivo de ressocializar os adolescentes e jovens. Desse modo, o trabalho da instituição precisa ser desenvolvido em conjunto com a Escola Humberto de Campos, cursos profissionalizantes e sistemas de saúde, segurança, justiça e assistência social.

Diante disso, é imperativo que sejam construídos, apesar das limitações físicas (arquitetônica) e de gestão pedagógica, espaços e tempos de diálogos com professores(as), socioeducadores(as), técnicos(as) administrativos(as) e demais profissionais da socioeducação.

Os discursos dos professores revelaram a frágil relação entre a unidade e a instituição escolar, o que permitiu observar a insuficiência de um trabalho integrador entre unidade socioeducativa e instituição escolar, dado que um sistema faz parte do outro sem que haja, entre eles, nenhum compromisso ou inter-relação.

Em vez disso, as ações pedagógicas precisam ocorrer de maneira colaborativa e inter-relacionada, de modo que nenhuma das partes seja secundarizada ou desconsiderada em função de preocupações administrativas ou de segurança. As necessidades pedagógicas e educativas precisam ser compreendidas como eixo principal do sistema socioeducativo, pois interferem constantemente no processo formativo dos meninos.

Há muito a ser feito para que as medidas socioeducativas cumpram com as afirmativas do Estatuto da Criança e do Adolescente e das diretrizes nacionais do Sistema Socioeducativo, pois os(as) professores(as) foram enfáticos ao relatar os problemas e desafios encontrados na socioeducação, sendo possível perceber que

muitos jovens retornam ao CASE por reincidência devido, muitas vezes, a problemas familiares ou ao envolvimento com drogas.

Nesse sentido, o sistema socioeducativo ainda não propicia aos sujeitos privados de liberdade condições para uma efetiva (re)inserção social. As possibilidades de trabalho seriam inúmeras se houvesse abertura para um processo colaborativo de aprendizagem entre os(as) profissionais das unidades e os adolescentes.

É imprescindível a construção de ações conjuntas que busquem, por meio da escolarização e da profissionalização, constituir possíveis caminhos, nos quais os egressos do sistema poderão seguir. Para isso, é necessário compreender a ação socioeducativa para além de um período curto (ou longo) de punição, como um processo permanente de educação.

Somente a mudança de pensamento poderá contribuir para a construção de uma política socioeducativa. É necessário que profissionais, políticos e a sociedade como um todo compreendam a importância da educação no processo de superação de conflitos com a lei, pois esta interfere diretamente no desenvolvimento humano, configurando-se como um contínuo movimento de socialização.

Sabe-se que por longo período as políticas e as instituições para adolescentes e jovens infratores configuraram-se como privação de direitos e necessidades básicas humanas, e que, ainda, muitas marcas desse período estão presentes. Assim, não pode ser permitido que a privação de liberdade signifique privação de cultura, educação, lazer, convívio familiar e comunitário. Por esse motivo, o CASE-SM precisa desenvolver diversas atividades aos socioeducandos através de propostas interdisciplinares.

As narrativas dialógicas com os(as) professores(as) revelaram a insuficiência de ações pedagógicas oferecidas pela unidade, bem como a necessidade de ações institucionais que ultrapassem a perspectiva de castigo, e considerem os jovens como seres humanos em desenvolvimento, com complexas trajetórias sociais, que possuem necessidades específicas de atendimento. Através das manifestações compartilhadas e problematizadas foi possível compreender que muitas vezes as ações de segurança são privilegiadas, enquanto o objetivo primordial de socialização é rejeitado.

Os círculos dialógicos representaram potencialidades dentro desta pesquisa-auto(trans)formativa, pois permitiram que professores(as) que desenvolvem ações

educativa-pedagógicas na unidade socioeducativa parassem e refletissem sobre as necessidades e características dos estudantes e da unidade socioeducativa. Com isso, promoveram momentos de diálogo, compartilhamento e discussão de conflitos, angústias e possibilidades para resoluções dos problemas

Diante disso, entende-se que a socioeducação deve ser compreendida em seu significado amplo de movimento socializador e potencializador de aprendizagem para a vida. Através desse entendimento, indica-se a necessidade de constituir um processo colaborativo, como comunidade socioeducativa de aprendizagem, no qual todos(as) são corresponsáveis pelo processo auto(trans)formativo do adolescente.

Destaca-se, nesse processo, o papel primordial da instituição escolar como estimuladora de novos sonhos e perspectivas de vida, porque não cabe a sua responsabilidade apenas o ensino propedêutico de conteúdo, mas também o movimento permanente de ser cidadão e de problematizar as situações postas, estimulando cada vez mais a justa raiva (FREIRE, 1996). Foi elemento chave dessa pesquisa perceber e observar os diálogos, os “ditos e não ditos” com professores(as), pois foi possível problematizar acerca da relação educação/segurança. Apesar de todo esse contexto, a escola precisa se configurar como um espaço de liberdade de pensamentos e expressões nesse contexto de privação.

Diante da necessidade de pensar e organizar esse espaço tão desafiador e pouco debatido nas comunidades acadêmicas, destaca-se que não existem prescrições e/ou receitas prontas, mas que o processo deve ser constituído a partir de debates, estudos e especialmente, do diálogo com as comunidades de privação de liberdade.

É urgente para a juventude, especialmente para esses jovens que estão envolvidos com criminalidade, drogas e demais formas de desvalorização da vida, que sejam promovidas pesquisas e estudos com a finalidade de reconhecer esses meninos e meninas, e a partir disso questionar quais as necessidades, o que precisa ser reconstruído, como possibilitar uma escola e uma docência que potencialize esses sujeitos.

Deste modo, a necessidade de repensar o processo pedagógico está atrelada à própria necessidade de repensar a instituição socioeducativa, possibilitando aos jovens o acolhimento que não receberam no decorrer das suas trajetórias de vida. Outro aspecto importante é a necessidade de ouvir as demandas apresentadas

pelos próprios socioeducandos, os anseios, sonhos e expectativas durante e após cumprimento da medida. Nesse sentido, coloca-se como importante uma atenção mais individualizada para com cada adolescente, escutá-lo e olhá-lo atenta e amorosamente, para (re)conhecer sua história e com ele organizar um plano de socioeducação que regate sua autoestima e autoconfiança, para que ao egressar da instituição não retorne às práticas que o trouxeram até o CASE.

Com essa perspectiva, a socioeducação precisa estar fundamentada em preceitos democráticos que possibilitem práticas coletivas, entre todos os sujeitos do sistema de segurança, justiça, saúde, assistência social e educacional dentro de um paradigma de garantia de direitos, que auxilie na resolução de conflitos e no processo de (re)socialização dos meninos.

Esses meninos clamam por ajuda e por uma possibilidade de mudança de vida; vivem indignados com as injustiças que frequentemente enfrentam. Porém, muito pouco se consegue frente ao número significativo de situações desumanizantes vivenciadas por esses jovens. O SINASE, como mecanismo de “correção” e compensação da ineficiência das políticas de proteção, vem atuando muito lentamente na efetivação de uma estrutura socioeducativa capaz de, efetivamente, colaborar com a vida dos jovens em conflito com a lei.

Em relação às políticas de privação de liberdade, vê-se, diariamente, que as demandas são muitas para um sistema que, por sua vez, ainda é muito frágil. Em nível nacional, percebe-se o assombro em relação à garantia de direitos humanos para aqueles que cometem atos infracionais ou crimes. Diante desse estudo sobre as medidas socioeducativas, é possível inferir que há necessidade de maior espaço de debates e diálogos acerca da política socioeducativa que começou a ser implementada em 2006. A falta de institucionalização dos processos de gestão e o escasso conhecimento dos(as) profissionais sobre as orientações políticas socioeducativas contribuem para o enfraquecimento das ações do SINASE.

Essa pesquisa buscou refletir sobre os processos auto(trans)formativos com docentes do CASE/SM, mas como será que ocorre nas demais unidades do estado? Como será que o SINASE, este grande sistema nacional, tem promovido a socioeducação em outros estados? Será que os representantes dessa nação brasileira questionam sobre o modo que a socioeducação ocorre? Será que está preocupação assola as demais pessoas dessa nação ou ainda fingem não vê-los? Se a formação dos profissionais e as práticas da socioeducação são compreendidas como frágeis

frente as diferentes demandas dos meninos, onde está o investimento público para capacitá-los?

De maneira geral, a sociedade não compreende os investimentos e ações realizadas para essa esfera populacional, destilando discursos de ódio que visam a exterminar o crime – daí a frase “bandido bom é bandido morto”³⁸, especialmente, vale dizer, se o bandido for pobre e negro. Esses discursos precisam ser problematizados, precisam mudar! A sociedade também precisa acolher esse jovem a fim de que não se torne reincidente.

Em um dos encontros com os(as) professores(as) da escola inserida na instituição socioeducativa de Santa Maria/RS foi apontado como elemento essencial para a socialização dos adolescentes e jovens espaços e tempos inclusivos, onde esses meninos possam expressar suas necessidades e também, construir caminhos mais humanizados para viver. Sobre isso a música trabalhas em um dos encontros segue abaixo, como indicativo popular dessa necessidade. O rapper Emicida ao compor essa obra musical destaca a possibilidade do amor, da escuta e do processo educativo.

Entende-se, por fim, que há muito a ser feito, que muitas construções já vêm sendo realizadas com a finalidade de qualificar esse espaço em prol da mudança de vida dos internos e da contribuição para a autoestima e o desenvolvimento de competências individuais e coletivas.

³⁸ Ditado popular reproduzido pela mídia com a finalidade de reivindicar justiça.

*Despencados de voos cansativos
Complicados e pensativos
Machucados após tantos crivos
Blindados com nossos motivos*

*Amuados, reflexivos
E dá-lhe anti-depressivos
Acanhados entre discos e livros
Inofensivos*

*Será que o sol sai pra um voo melhor
Eu vou esperar, talvez na primavera
O céu clareia e vem calor vê só
O que sobrou de nós e o que já era*

*Em colapso o planeta gira, tanta mentira
Aumenta a ira de quem sofre mudo
A página vira, o são, delira, então a gente pira
E no meio disso tudo tamo tipo*

*Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro*

*A Babilônia é cinza e neon, eu sei
Meu melhor amigo tem sido o som, ok
Tanto carma lembra Armagedon, orei
Busco vida nova tipo ultrassom, achei
Cidades são aldeias mortas, desafio nonsense
Competição em vão, que ninguém vence
Pense num formigueiro, vai mal
Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus*

*No pé que as coisas vão, Jão
Doidera, daqui a pouco, resta madeira nem pros caixão
Era neblina, hoje é poluição
Asfalto quente, queima os pés no chão
Carros em profusão, confusão
Água em escassez, bem na nossa vez
Assim não resta nem as barata
Injustos fazem leis e o que resta pro céu?
Escolher qual veneno te mata
Pois somos tipo*

*Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
(Emicida).³⁹*

³⁹ Musica Passarinhos. Artista Emicida (2015). Trabalhada no sétimo encontro com os(as) professores(as).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens** /Miguel G. Arroyo. 12.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres** /Miguel G. Arroyo. 7.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias**/Miguel Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Reinventara Política - Reinventar o Sistema de Educação.** Educação & Sociedade, vol. 34, núm. 124, julio-septiembre, 2013, pp. 653-678.

BARATTA, A. Ressocialização ou Controle Social: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado. 1990. Disponível em <http://www.eap.sp.gov.br/pdf/ressocializacao.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF,: Senado, 1988.

_____. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias, Diário Oficial da União, Brasília, 16 de jul. 1990.

_____. Presidência da República. Secretária Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo -SINASE**/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

_____. Secretária Especial dos Direitos Humanos **Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo** – Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm.

CRAIDY, C. M.; GONÇALVEZ, L.L. **Medidas Sócio-educativas: da repressão à educação; a experiência do Programa de Prestação de Serviços A Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FASES DAS MEDIDAS SÓCIOEDUCATIVAS. In: TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. Disponível em: <<http://www.tdft.jus.br/>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2014.

FLICK,U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**/Uwe Flick; tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**/Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire.- São Paulo: paz e terra, 1996.

_____. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar** . São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Educação como Prática para liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**/ Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, P. **Pedagogia dos sonhos Possíveis**. Paulo Freire; Ana Maria Araújo Freire organizadora. São Paulo: Editora UNESP, 2001

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FINOQUETO, L. C . P. **O Professor Inserido em Instituições de atendimento Socio-educativo a adolescentes em conflito com a lei: a mobilização dos saberes docentes**. Santa Maria: UFSM, 2007 (Dissertação de Mestrado).

GUIMARAES-IOSIF, R. **Educação, Pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Líber Livro, 2009.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**/ Jürgen Habermas; tradução de Álvaro Valls. – Porto Alegre: L&PM, 1987.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAZZAROTTO, G.D.R. **Políticas Juvenis e Subjetividades: interface com a psicologia**. In. **In. Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei**/ Carmem Maria Craidy, Gislei Domingas Romanzini Lazzotto, Magda Martins de Oliveira (orgs). Porto Alegre: mediação, 2012. P. 157-162.

PESQUISA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO PESSOAL E SOCIAL EM SANTA MARIA. SANTA MARIA: Centro Universitário Franciscano, 2003.

OLIVEIRA, M.M. Uma Aventura Pedagógica. In. Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei/ Carmem Maria Craidy, Gislei Domingas Romanzini Lazzotto, Magda Martins de oliveira (orgs). Porto Alegre: mediação, 2012. P. 123-135.

PINTO, A. V. Sete Lições para a Educação de Jovens e Adultos. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

POPULAÇÃO FASE/RS. In. **Fundação de Assistência Sócioeducativa.** Disponível em: <http://www.fase.rs.gov.br/>. Acesso em 04 de janeiro de 2017.

RAMOS, M. A. Juízo. Brasil: produção: Diler Trindade, 2007.
RIO GRANDE DO SUL. Estatuto Social: Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul, 2002.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

TRENTIN, A.C. Adolescentes em Conflito com a Lei e a Família: um estudo interdisciplinar. Passo Fundo: Méritos, 2013.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. P.11-35.

ZAPPE, J. G. & RAMOS, N. V. Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. Psicologia & Sociedade, 22(2), 365-373.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/17.pdf>.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O.. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.