



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

**UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUAS IMPLICAÇÕES NO
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

SABRINA RIBEIRO DE SOUZA

ORIENTADORA: PROF^a DR^a CYNTHIA BISINOTO

Planaltina-DF

Novembro 2015



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

**UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUAS IMPLICAÇÕES NO
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

SABRINA RIBEIRO DE SOUZA

ORIENTADORA: PROF^a DR^a CYNTHIA BISINOTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de Licenciado do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cynthia Bisinoto.

Planaltina-DF

Novembro 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, pelo apoio durante todos esses anos.

Ao meu namorado Emerson, por, pacientemente, me ouvir, me ajudar, e me encorajar nos meus momentos de desespero.

A minha querida orientadora, Cynthia Bisinoto, pela paciência, dedicação, apoio, disponibilidade e atenção desde o início da graduação até a realização deste trabalho de conclusão de curso. Por acreditar no meu potencial, por me ensinar a respeitar o meu tempo e por contribuir tanto para o meu desenvolvimento.

A professora Juliana Eugênia Caixeta, por aceitar participar da banca examinadora deste estudo.

As entrevistadas que aceitaram participar dessa pesquisa.

A todos amigos que conheci durante esses quatro anos de graduação, em especial a Mayara Medeiros e Stefanny Cunha, pelo companheirismo e por ter tornado essa caminhada mais divertida.

E, por fim, agradeço a Deus, por ter me dado a vida e a oportunidade de conhecer, conviver e agradecer a todos. E por ter me dado força para persistir e concluir essa etapa.

UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Sabrina Ribeiro de Souza

RESUMO

As concepções de desenvolvimento humano dos professores revelam a visão que têm sobre a constituição humana, as quais sugerem, ainda que de forma implícita, determinadas concepções de ser humano e de mundo e, como consequência, dão pistas para compreender qual a ideia que o professor tem sobre os alunos em cumprimento de medida socioeducativa, quais são suas expectativas sobre eles, qual a importância eles atribuem a educação e ao professor no processo de desenvolvimento dos jovens. Entender as concepções dos professores é importante, já que elas influenciam no seu modo de ensinar e de se relacionar com os jovens. Buscando identificar as concepções de desenvolvimento humano dos professores atuantes na socioeducação, na qual os alunos se encontram em privação de liberdade, realizou-se essa pesquisa com três professoras que lecionam em escola de unidade de internação, as quais participaram por meio de entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que as professoras têm diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e sobre o papel do professor, havendo concepções reducionistas e outras ampliadas que consideram aspectos históricos e sociais. As professoras relatam que a docência na socioeducação as possibilitou refletir e analisar seu papel como professora e sobre como a educação pode contribuir para a transformação da vida dos adolescentes que cometeram atos infracionais. Apenas uma professora refere, claramente, que o papel do professor no desenvolvimento humano se dá por meio da mediação entre os adolescentes e os conhecimentos científicos.

Palavras-Chave: Concepções; Desenvolvimento Humano, Adolescência, Socioeducação, Escola.

ABSTRACT

The teachers' human development concepts reveal their views of about the human constitution, which suggest, even implicitly, certain conceptions of man and the world. As a result, give clues to understand what the idea that the teacher has on Students in socio-educational measures, what are your expectations about them, what is the importance they attach to education and

professor in the rehabilitation process of young people. Understand the teachers' conceptions are important, as they influence the way they teach and relate to young people. Seeking to identify the human development conceptions of the teachers working in the socio-educational, in which students are in internment settings, this research was carried out with three teachers who teach in school internment unit, which participated through semi-structured interview. The results indicate that teachers have different perceptions on human development and the role of the teacher, with reductionist conceptions and other expanded that take into account historical and social aspects. The teachers report that teaching in socio-education enables reflect and analyze their role as teacher and how education can contribute to the transformation of the life of the adolescents who have committed illegal acts. Only one teacher states clearly that the teacher's role in human development takes place through the mediation among the adolescents and scientific knowledge.

Keywords: Conceptions; Human development; Adolescence; Socioeducation; School

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Art. 228 da Constituição Federal "são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos a norma de legislação especial" (BRASIL, 1988, p. 45), ou seja, crianças e jovens que cometam alguma infração não podem ser condenados. Contudo, não significa que não serão responsabilizados pelos atos que infringem regras sociais previamente estabelecidas.

Dessa maneira, levando em consideração que as crianças e adolescentes são penalmente imputáveis, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, estabeleceu seis medidas socioeducativas a serem aplicadas aos menores de idade a quem é atribuída autoria de ato infracional: I) advertência; II) obrigação de reparar o dano; III) prestação de serviço à comunidade; IV) liberdade assistida; V) semiliberdade; VI) internação. Essas medidas são impostas de acordo com a gravidade do ato infracional, sendo a medida de internação a mais grave.

De acordo com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006), as medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que cometeram algum ato infracional devem obedecer à prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios. Isso significa que as medidas socioeducativas possuem tanto um

caráter punitivo, pois responsabilizam judicialmente os adolescentes pelo ato por eles cometido, como um caráter pedagógico, pois devem oferecer ações educativas que visam a formação da cidadania. Por essa razão, costuma-se dizer que as medidas socioeducativas têm um duplo caráter, pois ao cometer um ato infracional será aplicada ao adolescente uma medida sancionatória de responsabilização pela sua conduta, bem como a inserção no regime de socioeducação.

A socioeducação diz respeito ao processo educativo destinado a adolescentes que cometeram atos infracionais, os quais serão alvo de um conjunto de ações sociais e educativas que buscam contribuir para a sua formação social, ética e cidadã. Pretende-se, com isso, preparar o jovem para o convívio social, para que ele possa ser um cidadão capaz de se relacionar com os outros sem quebrar as regras sociais (CONANADA, 2006).

A escolha por trabalhar com o contexto socioeducativo, mais especificamente com os professores e suas concepções de desenvolvimento humano em relação aos jovens que estão incluídos nesse sistema, se deu, primeiramente, devido à participação no projeto de extensão "Integração Psicologia e Educação: articulações para a formação profissional", da Faculdade UnB de Planaltina-DF (BISINOTO, 2012). Tal projeto abriu portas para o conhecimento de um novo contexto educativo pouco conhecido e discutido nos cursos de licenciaturas, que é o processo de escolarização dos jovens que se encontram em regime de privação de liberdade.

A participação no projeto possibilitou muitas experiências e reflexões e o desenvolvimento de um novo olhar acerca da socioeducação que, aliado com as teorias aprendidas ao longo do curso trouxeram muitos questionamentos como: O que pensa o socioeducador sobre os jovens que cumprem medidas socioeducativas?; Quais são suas expectativas a respeito desses jovens?; O quanto a concepção adotada pode influenciar a prática do professor e quais implicações estas podem ocasionar no processo de desenvolvimento dos socioeducandos? Ou melhor, o quanto essas concepções podem implicar no trabalho socioeducativo cujo maior objetivo é a ressignificação de valores e condutas?

São várias as visões que a sociedade tem sobre o adolescente autor de atos infracionais, visões que permitem que as pessoas, nos mais diversos contextos, busquem maneiras para explicar ou justificar as condutas inadequadas por partes desses jovens. Muitas vezes, atribuindo a prática do ato infracional a características inatas ao jovem, como "má índole", ou incumbindo toda a culpa ao ambiente em que ele vive, "o meio faz o homem". Por isso, é tão comum, no nosso cotidiano nos confrontarmos com opiniões, pensamentos ou ditos

populares do tipo: *“Não adianta, pau que nasce torto, morre torto”*; *“As medidas socioeducativas não resolvem a situação do adolescente, uma vez que ao sair da internação eles voltarão para o mesmo ambiente de onde vieram e conseqüentemente rescindir na prática de ato infracional”*.

A opinião que cada um de nós tem a respeito dos adolescentes orienta nossa postura e ação diante das temáticas que os envolvem. Por exemplo, atualmente, a sociedade brasileira tem discutindo intensamente a questão da redução da maioridade penal de 18 anos para 16 anos; discussão que dividiu a sociedade em dois grupos com opiniões distintas apoiadas nos mais diversos argumentos. De um lado, há aqueles que acreditam que os adolescentes a partir de 16 anos devem ser submetidos às normas de legislação de adultos, do outro, aqueles que defendem que estes devem permanecer sobre as normas da legislação especial, o ECA, por serem sujeitos em desenvolvimento.

Essas opiniões e posicionamentos em relação ao jovem e a prática infracional, os motivos que os levaram a cometer a infração e, conseqüentemente quais intervenções que devem ser feitas, são retratos de como as pessoas compreendem a realidade que as cercam, ou seja, são concepções de mundo e de sujeito. "Concepções são maneiras de compreender o mundo e as pessoas, são ideias, pontos de vista, e opiniões sobre nós mesmos e sobre a realidade que nos cercam" (MARINHO-ARAÚJO, 2014, p. 55). As concepções estão presentes em todos os contextos sociais nos quais as pessoas vivem e são construídas ao longo da história de vida das pessoas, por meio das relações, das trocas, das aprendizagens, valores e experiências compartilhadas.

O ambiente escolar engloba inúmeras concepções, dentre elas as concepções de desenvolvimento humano, as quais se referem à maneira como as pessoas, no caso deste trabalho, em especial os docentes) acreditam que os sujeitos (os alunos, por exemplo, se desenvolvem e aprendem (BISINOTO, 2014; MARINHO-ARAÚJO, 2014). As concepções de desenvolvimento influenciam a forma como os professores entendem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus estudantes e têm importante influência no planejamento das aulas, na maneira como as atividades são realizadas com os alunos, na forma como os professores se relacionam com eles, na crença ou não nas potencialidades dos adolescentes autores de atos infracionais, entre muitas outras influências (BISINOTO, 2014). Importante destacar que, ainda que de forma inconsciente, as concepções podem gerar preconceitos e ações

de discriminações e exclusões, de modo que é necessário que os educadores reconheçam e tenham consciência de suas próprias concepções.

A escolha, mesmo que inconsciente, por uma dentre as diversas concepções do desenvolvimento humano irá determinar e guiar o trabalho educativo do professor, pois como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, "*a prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem*" (BRASIL, 1997, p. 30). Nesta perspectiva, é indispensável que o professor tenha clareza quanto às implicações de suas concepções na prática educativa. Com base nessa necessidade, o presente trabalho irá investigar as concepções de desenvolvimento (inatista, ambientalista e interacionista) de professores que trabalham em escolas na socioeducação e suas implicações para o trabalho docente com os adolescentes autores de atos infracionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surgiu no ano de 1990 e se configura como um importante avanço no sistema de garantia dos direitos da população infanto-juvenil brasileira, pois representa um rompimento com a doutrina da situação irregular presente nos Códigos de Menores que o antecederam. Estes Códigos de Menores não eram destinados a toda infância e adolescência, mas sim para uma categoria específica denominada "menor", que se restringia a basicamente três tipos de criança e adolescente: os infratores, os carentes e os em situações de abandono, os quais eram passíveis da aplicação de medidas de restrição de liberdade (LEITE, 2003).

As legislações fundadas na doutrina da situação irregular não consideravam as questões históricas e as deficiências das políticas sociais responsáveis pela condição dos menores, ao contrário disso, os responsabilizavam por sua própria situação de dificuldade e os consideravam como um problema social, categorizando-os como: "menor em situação de risco", "em perigo moral ou material.", "menor em circunstâncias especialmente difíceis". Com isso, o Estado era livre para intervir e aplicar as medidas que julgavam necessárias com base em soluções individualistas que buscavam o controle social (COSTA, 2014).

Diante da inadequação, injustiça e desrespeito aos direitos da população infanto-juvenil brasileira, presentes nos Códigos de Menores, surgiu o ECA apoiado pela doutrina de

proteção integral à criança e ao adolescente, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e deveres, independentemente de sua cor, raça ou condição social. A doutrina baseada na proteção integral da criança e do adolescente reconhece que estes são sujeitos dotados de direitos e merecedores de atenção especial, por se tratarem de pessoas em desenvolvimento, atribuindo ao Estado, à família e à sociedade o dever de assegurá-los. Tal doutrina havia sido introduzida na Constituição Federal de 1988, especificamente, nos artigos 227 e 228, os quais serviram de base para a elaboração do ECA, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e do Sistema de Garantia de Direitos (SGD):

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (BRASIL, 1988, p. 129).

2.1.2 Adolescentes Autores de Ato Infracional e as Medidas Socioeducativas

Para que a criança ou adolescente seja considerado sujeito em conflito com a lei, é necessário que este tenha desenvolvido uma conduta descrita como crime ou contravenção penal, ou seja, precisa ser autor de um ato infracional. Por se tratarem de pessoas em desenvolvimento, as medidas socioeducativas possuem tanto um caráter sancionatório como pedagógico, pois visa responsabilizar o jovem pelo ato por ele cometido, bem como propiciar condições para que eles se desenvolvam (BRASIL, 1990; CONADA, 2006). Provada a prática de ato infracional por parte do adolescente, o juiz competente poderá aplicar uma das seis medidas socioeducativas presentes no art. 101 do ECA (BRASIL, 1990), sendo que devem ser impostas de acordo com a capacidade de cumprimento por parte do adolescente, levando sempre em consideração as circunstâncias e a gravidade da infração.

Dentre as medidas socioeducativas estabelecidas, as de privação e restrição de liberdade (internação e semiliberdade) são aplicadas em situações excepcionais, sendo priorizadas as medidas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à

comunidade). Trata-se de estratégia que busca reverter a tendência crescente de internação dos adolescentes, uma vez que se tem constatado que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo. (CONADA, 2006; SINASE, 2012).

As medidas socioeducativas estabelecidas pelo ECA (BRASIL, 1990) são:

a) Advertência (meio aberto)

Conforme determina o Art. 115, a advertência refere-se a um aviso ou conselho reduzido a termo e assinado dado pelo juiz ao adolescente como maneira de alertá-lo sobre a infração por ele cometida.

b) Obrigação de reparar o dano (meio aberto)

Conforme determina o Art. 116, a medida de obrigação de reparar o dano será aplicada caso o adolescente cometa algum dano patrimonial como roubo, estelionato, dano ao patrimônio alheio. A autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima. Essa medida só pode ser imposta caso o acusado tenha condições de reparar o dano; caso não tenha condições, o juiz escolherá outra medida mais apropriada.

c) Prestação de serviço à sociedade (meio aberto)

Conforme o Art. 117, a prestação de serviços comunitários consiste na prática de serviços gratuitos de interesse geral, junto a instituições assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. Essa atividade terá o prazo máximo de seis meses e oito horas semanais, podendo ser sábado, domingo, feriado, ou qualquer dia, desde que não prejudique o trabalho e os estudos do adolescente.

d) Liberdade assistida (meio aberto)

De acordo com o Art. 118/119, o regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. Essa medida é fixada por, pelo menos, seis meses, podendo o prazo ser alargado, sendo possível a sua substituição ou a sua revogação. Essa medida conta com a nomeação de orientador que irá acompanhar o adolescente, em sua vida escolar, e fazer relatórios periódicos.

e) Semiliberdade (meio aberto e meio fechado)

De acordo com Art. 120, a medida de semiliberdade trata-se de uma privação parcial da liberdade. O adolescente se divide entre períodos de reclusão e período de atividade externa. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto. Possibilita a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

f) Internação (meio fechado)

Conforme o Art. 121, a internação é a mais grave de todas as medidas, pois impõe limites no direito de ir e vir do adolescente. É aplicada quando se trata de ato infracional cometido de grave ameaça ou violência à pessoa: homicídio, roubo, latrocínio, estupro; por reincidência, exemplo: furtar repetidas vezes, ou descumprimento injustificável de medida imposta anteriormente. A internação deve ocorrer em estabelecimento educacional e não em presídios destinados à população carcerária.

2.1.3 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e o Papel da Socioeducação.

Com o estabelecimento dessas medidas socioeducativas por parte do ECA, fez-se necessária a construção de uma legislação específica que pudesse orientar e avaliar a execução dessas medidas. Sendo assim, foi criado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2012).

O SINASE é um subsistema dentro do Sistema de Garantia dos Direitos (SGD), o qual é responsável por dirigir políticas sociais básicas de assistência social, de proteção especial e de justiça voltados ao atendimento de crianças e adolescentes. O SINASE se comunica e sofre interferência dos demais subsistemas internos ao Sistema de Garantia de Direitos, tais como Saúde, Educação, Assistência Social, Justiça e Segurança Pública, conforme ilustra a figura 1



Figura 1: Subsistemas internos ao Sistema de Garantia de Direitos. Fonte: CONANDA, 2006

Dentre os direitos expressos no SGD e no SINASE, o direito à educação, mais especificamente no que diz respeito ao processo de escolarização, destinado aos jovens que cometeram ato infracional e estão cumprindo qualquer uma das medidas socioeducativas, deve ser plenamente garantido, pois conforme determina o art.205 da Constituição Federal de 1988, a educação se configura como um direito inerente a todo cidadão brasileiro, cabendo ao Estado e à família assegurá-lo. Dessa forma, ainda que em regime de cumprimento de medida socioeducativa, os jovens têm esse direito assegurado por lei, de maneira que durante o período da medida socioeducativa de internação, inclusive provisória, as atividades pedagógicas são de caráter obrigatório.

A socioeducação visa preparar o jovem para o convívio social. Com base nisto, todas as atividades destinadas aos socioeducandos, educação formal, educação profissional, atividades artísticas culturais, abordagem social e psicológica, lazer, práticas esportivas, devem estar centradas em desenvolver o seu potencial para conviver em sociedade, sem quebrar as regras do convívio social. Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que as atividades direcionadas aos jovens estimulem o desenvolvimento de crenças, valores, atitudes e práticas que contribuam para a construção de uma nova identidade que lhes possibilitem, no convívio social, analisar os fatos e tomar decisões e atitudes baseadas em valores humanos incorporados durante o processo de socioeducação (COSTA, 2006). Sendo assim, a socioeducação não se trata apenas da, educação formal, mas sim de um conjunto de ações socioeducativas que visam à formação plena do jovem e à superação da sua condição de jovem infrator. Nesta perspectiva, Nunes e Ibiapina (2010) chamam a atenção para uma prática pedagógica centrada na transformação tanto intelectual como social do indivíduo.

A prática pedagógica exercida no contexto das medidas socioeducativas deve ter como base a concepção de educação como práxis transformadora e crítica, e visão emancipatória que permita ao educando transformar não somente a informação em conhecimento, mas também contribua para que este desenvolva competências e habilidades essenciais para a compreensão e a reflexão da realidade em que estejam inseridos, bem como para novo projeto de vida (NUNES; IBIAPINA, 2010, p.04).

Em outras palavras, as atividades desenvolvidas com os jovens devem favorecer a aquisição de conhecimentos formais, bem como contribuir para a superação da sua atual condição de infrator por meio de atividades que lhes oportunizem a reflexão, ressignificação de valores, favorecendo a elaboração de um novo projeto de vida no qual a prática de atos infracionais esteja ausente. A escola no contexto da socioeducação é, portanto, o local privilegiado de formação e transformação de hábitos, condutas, valores, de modo a contribuir para a formação de um cidadão crítico, consciente de seus atos (LEITE, RODRIGUES, SANTOS, BISINOTO, 2013).

Nessa direção, é imprescindível que o professor, como um dos atores envolvidos no processo de socioeducação, oriente a sua prática através de uma concepção de educação baseada no caráter transformador da realidade. É necessário também, apostar na capacidade de os jovens refletirem e modificarem sua visão de mundo, bem como seus valores e condutas. Trata-se, portanto, de uma aposta tanto no caráter transformador da educação como na capacidade de transformação do sujeito por meio de atividades sociais e educativas intencionalmente dirigidas a esse fim.

2.1.4 As Concepções de Desenvolvimento Humano e Suas Implicações no Contexto

Escolar

São várias as concepções de desenvolvimento humano presentes no ambiente escolar. Dentre elas, as mais frequentes são a inatista, ambientalista e interacionista. Essas concepções apoiam-se em diferentes compreensões de como o ser humano se desenvolve, e depende da visão de mundo do indivíduo em um determinado contexto histórico (DAVIS; OLIVEIRA, 1991).

A **concepção inatista** do desenvolvimento compreende que os seres humanos já possuem suas características e potencialidade determinadas ao nascer (BISINOTO, 2014; DAVIS; OLIVEIRA, 1991; MARINHO-ARAÚJO, 2014). Ou seja, nesta concepção, o desenvolvimento é considerado algo biologicamente determinado, sendo este fruto de características herdadas pelo sujeito.

Tal concepção parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem depois do nascimento são pouco importantes para os rumos do desenvolvimento da pessoa. Essa afirmação é feita com base na crença de que o indivíduo possui suas características inatas e vão

desenvolvendo espontaneamente desde o nascimento até a fase adulta através do processo de maturação biológica, que independe de eventos externos (DAVIS; OLIVEIRA, 1991). Ou seja, tal corrente de pensamento não leva em consideração a influência do meio ambiente, a experiência individual, as relações interpessoais e as aprendizagens como fatores que influenciam o processo de desenvolvimento humano, uma vez que acredita que ele já se encontra determinado por fatores biológicos que se desenvolverão espontaneamente através do processo de maturação biológica.

Ao considerar que o desenvolvimento se dá através de fatores endógenos, ou seja, de origem interna, a concepção inatista acabou por desconsiderar o papel do ambiente e, portanto, da educação e do ensino no processo de desenvolvimento humano, como consequência disto, Mello (2004) afirma que a concepção inatista provocou uma certa ideia de imobilismo para a atuação do educador e da educação. Segundo a autora, de nada adiantaria tentar construir as qualidades, aptidões e habilidades que o sujeito não trouxesse consigo ao nascer, uma vez que a educação apenas facilitaria o desenvolvimento daquelas qualidades para as quais o sujeito já apresentasse uma certa predisposição para desenvolver.

Nesta concepção, a educação não é entendida como um fator relevante para desenvolvimento do educando, ela apenas auxilia no desenvolvimento das capacidades inatas, já existentes no sujeito, uma vez que ela não pode criar ou modificar algo que já esteja determinado geneticamente. O processo educativo é, portanto, algo dependente de traços cognitivos inerentes ao aluno.

Ao partir do ponto de vista de que o ambiente social e a educação não interferem no processo de desenvolvimento humano, sendo este fruto apenas das capacidades inatas do sujeito, ocorre de forma consciente ou não uma responsabilização do aluno por seu sucesso e também pelo seu próprio fracasso em decorrência de não possuir aptidões, habilidades ou inteligência que o possibilite avançar no seu próprio desenvolvimento. Segundo Marinho-Araújo (2014) e Bisinoto (2014), as considerações sobre a prontidão do indivíduo são responsáveis por gerar preconceitos prejudiciais ao sucesso escolar do aluno, pois o ensino, amparado nessa concepção se baseia no fato do estudante ter ou não ter qualidades, aptidão, prontidão, inteligência, herdadas. Com isso, quando um estudante não aprende o conteúdo escolar previsto, começa-se a criar hipóteses que evidenciam a falta de traços cognitivos, habilidades inatas que o impediram de avançar, como: “não amadureceu” o suficiente para

aprender. No fim, as hipóteses utilizadas para explicar o fracasso responsabilizam individualmente o estudante, a partir de uma concepção que localiza nele a dificuldade.

Em outras palavras, ao explicar o desenvolvimento por meio de posições inatistas, elimina-se a influência das interações sociais e culturais, e, por consequência, o desempenho do sujeito deixa de ser responsabilidade do sistema educacional e passa a ser de total responsabilidade do aluno que, para ter sucesso, deverá possuir pré-requisitos básicos que implicarão no seu desenvolvimento e possibilitarão a sua aprendizagem.

Ao contrário do pensamento inatista, a **concepção ambientalista** não considera as questões genéticas influentes no processo de desenvolvimento. Para esta concepção, o ser humano é concebido como um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que vive (DAVIS; OLIVEIRA, 1991; MARINHO-ARAÚJO, 2014), ou seja, é no ambiente que o ser humano irá encontrar condições para desenvolver e moldar suas características: personalidade, valores, comportamentos e etc.

Tal corrente de pensamento tem seu enfoque na promoção do desenvolvimento através da manipulação do comportamento do indivíduo, criando condições planejadas para que ele se desenvolva, conforme estabelece o meio em que ele se encontra. Os adeptos desta concepção acreditam ser possível aumentar a frequência de comportamentos considerados corretos através de reforços e extinguir os comportamentos inadequados através de punições e, assim, promover a aprendizagem (BISINOTO, 2014; MARINHO-ARAÚJO, 2014). Ou seja, são os estímulos, como reforços ou punições, presentes em um determinado contexto, que levam o aparecimento de um dado comportamento. Sendo assim, podemos entender que o desenvolvimento, do ponto de vista da concepção ambientalista, se trata de um processo pelo qual um comportamento é modificado ou reforçado através das condições criadas e manipuladas pelo meio.

No ambiente escolar, a manipulação de um determinado comportamento que se espera do aluno é uma tarefa do professor, cabe a ele a missão de planejar, organizar e executar com sucesso as situações de aprendizagem. Para tanto, o professor deve reforçar os comportamentos esperados através de vários artifícios, como: elogios, notas, diplomas, premiações. Cabe ao professor, também, o papel de planejar condições para a extinção de comportamentos inadequados através de punições (DAVIS; OLIVEIRA, 1991).

Podemos notar que, se por um lado a concepção inatista não considera o ensino e, a interferência pedagógica como um fator decisivo no desenvolvimento do sujeito, na concepção ambientalista há uma grande valorização do professor e das atividades educativas por ele

planejadas para a promoção do desenvolvimento humano. Contudo, apesar da concepção ambientalista promover uma certa valorização da atuação docente, atribuindo a ela grande importância para o processo de desenvolvimento, ela acarretou um excessivo diretivíssimo por parte do professor, deixando de valorizar as situações onde a aprendizagem pode se dar de maneira espontânea e cooperativa (DAVIS; OLIVEIRA, 1991). Ou seja, por ser baseada no controle e manipulação do comportamento que se espera ter do estudante, tal concepção não permite que a aprendizagem se dê de maneira natural, uma vez que só permite o desenvolvimento de comportamentos e atividades que estejam presentes no ambiente ou no planejamento do professor. “Portanto, a capacidade do indivíduo de se modificar ou interferir no contexto social e político, no sentido de transformá-lo e inová-lo, é residual, pois apenas produz as características de seu ambiente” (REGO, 1998, p. 58).

Outra crítica que se faz à concepção ambientalista é quanto a sua suposição de um indivíduo passivo frente ao meio em que vive. Se na concepção inatista os problemas relativos ao fracasso escolar são de exclusiva responsabilidade do aluno; nessa perspectiva, as causas das dificuldades do aluno são atribuídas ao universo social, como a pobreza, a fome, estrutura familiar, ao ambiente em que vive, à violência da sociedade atual, à influência da mídia, dos colegas, etc. Desse modo, essa concepção é responsável por causar uma sensação de impotência dos educadores, pois é tamanha a força modeladora do aspecto social, que a escola se torna impotente e sem instrumentos para lidar com o sujeito, principalmente aquele proveniente das camadas populares (REGO, 2011).

É com base na ideia do sujeito como um ser plástico frente as condições oferecidas pelo meio, condições estas que irão determinar suas características, condutas e desenvolvimento pessoal, que a escola se torna incapaz e se isenta do papel de promover o desenvolvimento do aluno, uma vez que ela não pode lidar com tamanha força modeladora do aspecto social, o que muitas vezes cria o pensamento de que nada adianta a escola tentar desenvolver práticas educativas se o aluno retornará para o mesmo ambiente e condições (pobreza, violência, fome) do qual veio, o que acarretará o fracasso escolar.

A concepção **interacionista** se contrapõe tanto à concepção que compreende que os seres humanos já possuem suas características e potencialidades determinadas ao nascer, concepção inatista, como a concepção de que o ser humano é um ser extremamente plástico que se desenvolve passivamente em função das condições presentes no meio o qual está inserido, concepção ambientalista.

De acordo com Vygotsky (2003), um dos autores representantes da concepção interacionista, podemos compreender que o desenvolvimento do sujeito depende tanto dos aspectos biológicos como dos aspectos sociais. É biológico porque depende do amadurecimento orgânico, a prova disso é que não conseguimos imaginar um bebê andando de bicicleta ou pilotando um automóvel, pois ele não possui as capacidades físicas necessárias para executar tal atividade, ou seja, ele tem que passar por um processo de desenvolvimento, que é típico da espécie, e esse desenvolvimento envolve amadurecimento biológico. É social, porque é através das relações estabelecidas com o meio que o sujeito irá se apropriar da cultura historicamente acumulada, que é essencial para o desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky (2003), essa apropriação da cultura humana ocorre através do processo de mediação. Neste processo, os parceiros mais experientes se configuram com agentes externos, detentores da cultura socialmente construída, e a medida que se relacionam com os mais jovens, sujeitos menos experientes, tornam possível a apropriação da cultura por esse grupo.

Nessa perspectiva, o processo de mediação e apropriação da cultura produzida historicamente, que possibilita o desenvolvimento do sujeito é um processo de educação (BISINOTO, 2012; RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010), ou seja, é através do processo de educação que o sujeito se apropria da cultura produzida pelo conjunto de seres humanos e essa educação não se reduz apenas aos conhecimentos científicos e sistematizados, mas contempla todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, como, valores, comportamentos habilidades etc. O que significa que a educação ocorre em todos os contextos, muito antes de os sujeitos ingressarem na escola.

A escola por sua vez, “é a instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI 2005, p. 13), ou seja, ela surge como a instituição responsável pelos conhecimentos formais que, segundo Vygotsky (2003), é de extrema importância, pois introduz elementos novos no desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky (2003), a importância especial da educação escolar está no fato de ela atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, a chamada ZDP, definida por Vygotsky, como *“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução independente de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”* (VYGOTSKY, 2003, p. 112).

É justamente nesse nível do desenvolvimento, ZDP, que os alunos necessitam da ajuda do outro para realizar as atividades que eles ainda não conseguem realizar sozinhos. É nesse momento que o papel do professor se torna imprescindível, pois ele é o profissional capaz de identificar em qual nível de desenvolvimento (real ou proximal) o aluno se encontra e exercer uma mediação intencionada para que o aluno alcance o nível de desenvolvimento potencial, possibilitando um salto no desenvolvimento do aluno.

No entanto, para que o professor conheça o nível de desenvolvimento que o aluno se encontra, e possa intervir propiciando um salto no seu desenvolvimento, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com os alunos e que crie situações em que eles possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é preciso que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações de seus alunos (REGO, 2011).

O entendimento de que o desenvolvimento se dá através das relações interpessoais e da apropriação da cultura socialmente construída ao longo da história humana e compartilhada de geração a geração, por meio do processo de mediação, contribuiu para a eliminação dos preconceitos existentes nas concepções anteriores: inatista e ambientalista. Com a concepção interacionista passou-se a adotar uma visão de sujeito que se desenvolve através das suas aprendizagens nas relações de trocas com o outro, ou seja, o desenvolvimento está relacionado com o acesso que o indivíduo tem à cultura, o que significa que todos os sujeitos possuem a capacidade ilimitada de se desenvolver através do aprendizado das formas culturais que são construídas socialmente ao longo da história humana, e, portanto, impossíveis de serem herdadas no momento do nascimento. Nesse processo de apropriação da cultura humana, “o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio” (REGO, 2011, p. 41). Desse ponto de vista, o sujeito não é visto apenas como ser passivo diante das condições do meio, mas sim como um ser ativo e participante do seu próprio desenvolvimento.

Nesse sentido, a concepção interacionista, sugere um novo olhar sobre o processo de desenvolvimento do sujeito e da importância da escola e do professor nesse processo. Nesta concepção, as interações sociais, entre os alunos e o professor e entre os sujeitos, no contexto escolar são entendidas como condições necessárias para o desenvolvimento dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergente e que impliquem a divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe,

portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula. Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, é fator imprescindível para as interações na sala de aula, inclusive e especialmente na socioeducação. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada sujeito, e do professor, imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confronto, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 2011).

3. OBJETIVOS

3.1 Geral

O objetivo do presente trabalho foi identificar as concepções de desenvolvimento humano dos professores inseridos no contexto socioeducativo de internação.

3.2 Específicos

- Identificar as influências e implicações das concepções do desenvolvimento humano no trabalho pedagógico.
- Identificar as expectativas dos professores sobre os adolescentes que cometeram ato infracional.
- Identificar como o professor compreende a relação entre a sua prática e o desenvolvimento dos jovens autores de atos infracionais

4. METODOLOGIA

Partindo do pressuposto de que as percepções humanas não são neutras, mas sim dotadas de vários significados, a abordagem qualitativa é mais adequada para a identificação das concepções dos professores. Segundo Ludke (1986), a abordagem qualitativa se caracteriza por ter como foco principal o significado que as pessoas dão às coisas. Tal metodologia, como aponta Fraser e Godin (2004), permite conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos seres humanos em suas interações sociais

4.1 Contextos e Participantes

Existem seis unidades de internação para adolescente em restrição de liberdade no Distrito Federal. Essas unidades de internação são vinculadas à Secretaria de Estado de Políticas

para Crianças, Adolescentes e Juventude, a qual possui um Termo de Cooperação com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que disponibiliza os professores para que ministrem as aulas nas escolas das unidades a fim de garantir o direito à educação.

4.2 Instrumentos

A coleta de dados foi feita a partir de entrevista individual e semiestruturada. A entrevista, segundo Gil (2006), possibilita uma aproximação do pesquisador com o objeto de pesquisa, possibilitando que o entrevistador capte as concepções do entrevistado tanto nas palavras por ele ditas como através da expressão corporal do entrevistado, tonalidade na voz e ênfase nas respostas. Além disso, Fraser e Godin (2004) destacam que a entrevista possibilita uma flexibilização na condução do processo de pesquisa e na avaliação de seus resultados, visto que o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador e dessa maneira ao invés de o pesquisador sustentar suas conclusões apenas na interpretação que faz do que o entrevistado diz, ele concede a este último a oportunidade de legitimá-la.

Para realização da entrevista, foi elaborado um roteiro (Apêndice A) com onze questões relacionadas ao que os professores entendem por desenvolvimento humano; como acreditam que os alunos se desenvolvem; quais são as expectativas que possuem sobre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação; se atribuem alguma contribuição da educação e da sua prática no processo desenvolvimento dos jovens. O roteiro continha também questões relativas à formação dos docentes, tempo de atuação na educação e no contexto socioeducativo.

4.2.1 Procedimentos de Coleta de Dados

Para a construção dos dados, os professores foram convidados por e-mail e esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa. Inicialmente foram convidados quatro professores de Ciências Naturais que trabalham em escolas de unidades de internação de adolescentes no Distrito Federal, dois mais experientes e dois formados recentemente. No entanto, apenas três professoras participaram da entrevista e um professor não pôde participar porque estava em greve.

Os encontros foram feitos fora do ambiente de trabalho das professoras tendo em vista que para que as entrevistas fossem realizadas nos locais de trabalho era preciso autorização formal da Vara da Infância e das diferentes unidades de internação, o que atrasaria sobremaneira

o cronograma de realização desse estudo. Dessa forma, optou-se por realizar as entrevistas em locais externos às unidades. Todas as professoras concordaram em participar, espontânea e livremente, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

4.2.2 O Procedimento de Análise de Dados

As análises dos dados obtidos na pesquisa foram feitas por meio de abordagem qualitativa, visando a identificação das concepções de desenvolvimento humano através da interpretação das respostas das participantes.

Desse modo, a partir da perspectiva da análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977), no primeiro momento houve a transcrição e a leitura cuidadosa das entrevistas individuais, o reconhecimento dos trechos mais relevantes (relacionados ao objetivo do trabalho), o agrupamento das respostas de acordo com os assuntos. Para melhor visualização das convergências e especificidades entre as respostas obtidas, foi montada uma tabela com as questões presentes no roteiro de entrevista e as respostas de cada professora. A partir da tabela foi possível interpretar e comparar as repostas das entrevistadas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise qualitativa-interpretativa realizada, foram construídas cinco categorias de análise, a saber: 1) Motivações para lecionar no contexto socioeducativo e suas contribuições; 2) Diferenças e desafios da escola no contexto socioeducativo; 3) A importância da escola, da educação e do professor no Desenvolvimento do Adolescente; 4) A importância de diversificar o trabalho pedagógico; e 5) Compreensões sobre o processo de Desenvolvimento Humano. Para melhor entendimento, os resultados serão analisados e discutidos por categoria. As professoras serão identificadas como P1, P2 e P3, para fins de sigilo dos dados coletados.

5.1 Informações Gerais sobre as Professoras

Participaram desta pesquisa 3 (três) professoras que lecionam Ciências Naturais em escolas inseridas em unidades de internação do Sistema Socioeducativo do DF. Apesar de todas trabalharem com ensino de ciências, das três professoras, apenas duas possuem formação em Licenciatura em Ciências Naturais e uma delas é formada em Licenciatura em Química. Ainda é muito frequente nos depararmos com professores que atuam em áreas diferentes daquelas em que são formados. Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, apenas 20% dos

professores com formação superior que atuavam no Ensino Médio tinham formação específica em áreas relacionadas a ciências, física ou matemática (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Nenhuma das professoras possui formação específica para trabalhar na socioeducação. Nesse sentido, Cella (2009) defende que além da formação inicial em sua área de conhecimento, é importante que o professor tenha uma formação específica para trabalhar no contexto socioeducativo, pois seu trabalho não se restringirá a ministrar determinado conteúdo científico, mas também lhe caberá desenvolver uma educação diferenciada para adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Desse modo, os professores precisam estar conscientes e preparados para encarar as demandas e as especificidades do público que irá trabalhar.

Apesar da necessidade de haver um curso de formação continuada para atuar na socioeducação que auxilie os professores a se preparem para atuar em um novo contexto, com características específicas e distintas de outras escolas, há pouca oferta de cursos voltada para a socioeducação. O primeiro curso com essa finalidade foi promovido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2014 (BISINOTO, 2014). O curso intitulado Docência na Socioeducação foi ofertado para professores da educação básica que atuam junto ao sistema socioeducativo brasileiro. Este curso deu origem a um livro com mesmo título.

5.1.1 Motivações para Lecionar no Contexto Socioeducativo e suas Contribuições

Em relação ao tempo que lecionam na socioeducação, duas professoras têm menos de um ano de experiência (4 meses e 7 meses) enquanto a outra atua há 6 anos nesse contexto. Quando questionadas sobre os motivos que as levaram a trabalhar na socioeducação, duas professoras relataram que não conheciam o contexto socioeducativo antes de começarem a trabalhar lá. Dessas duas professoras uma delas disse que quando foi convidada teve a opção de aceitar ou não trabalhar na socioeducação, sendo que aceitou a proposta porque gosta de conhecer coisas novas; a outra professora relatou que foi convidada e era a oportunidade que tinha naquele momento, e confessa que inicialmente se sentia insegura. Apenas uma professora relatou ter optado e se inscrito intencionalmente para trabalhar nesse contexto porque já conhecia a socioeducação através de um projeto de extensão que participou durante a graduação.

Um dos motivos que explicam a falta de conhecimento das professoras sobre a socioeducação (de maneira geral) e também sobre a existência de uma escola dentro das unidades de internação, é o fato dessa ser uma modalidade de ensino ainda pouco discutida nos cursos de licenciatura. Uma pesquisa realizada por Rodrigues (2013) com os formandos do curso de licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília- DF (UnB) indicou que a maioria dos futuros professores não se sente preparada para trabalhar no espaço socioeducativo, pois estudam para um público regular e que nunca foram levados a esse questionamento.

Em relação as contribuições do trabalho socioeducativo, todas as professoras relataram que a experiência na socioeducação oportunizou muitos aprendizados, como ilustra a fala de uma delas: *“A experiência na socioeducação foi um divisor de águas na minha vida, foi a oportunidade de eu repensar meu trabalho como professora no ensino regular, porque alguma coisa tem que ser feita para que isso não aconteça com outros jovens também. Eu repensei todo o meu trabalho, a minha profissão, qual é o meu papel como professora tanto no ensino regular como na socioeducação”* (P1). Pode-se observar que a experiência docente na socioeducação suscitou questionamentos e reflexões por parte da professora, não se limitando à atuação na socioeducação, mas alcançando o sentido que atribui a ser professora, ao seu papel social. A prática docente reflexiva é o primeiro passo para que os professores pensem criticamente sobre sua profissão, o seu papel na sociedade, e como sua prática pode contribuir para a transformação de seus alunos, e através dessas reflexões busquem aprimorar a sua ação docente a fim de atingir os objetivos da educação, pois *“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”* (FREIRE, 1996, p.22).

5.1.2 Diferenças e Desafios da Escola no Contexto Socioeducativo

Ao se falar em socioeducação é muito comum que apareçam várias concepções negativas sobre esse contexto. Um fato interessante é que, quando questionadas sobre as diferenças existentes entre a escola regular e a escola da socioeducação, as professoras destacaram dois pontos de vistas interessantes pelo fato de evidenciar os pontos positivos de se trabalhar nesse contexto. Um deles foi que *“os alunos da socioeducação são bem mais participativos e questionam mais que os alunos da escola regular”* (P1). O que mais surpreendeu nesse relato é o fato dele ir contra o senso comum e contra algumas pesquisas que comprovam que os alunos em cumprimento de medidas socioeducativas são desmotivados e

desinteressados pelos estudos. Essa maior participação dos alunos em sala de aula é sem dúvidas um fator muito positivo e, dentre outros benefícios, colabora para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, pois, através da fala dos alunos, é possível que o professor identifique os conhecimentos prévios existentes e busque modificá-los ou aprimorá-los.

Outro ponto positivo relacionado à socioeducação é que suas turmas têm uma menor quantidade de alunos em relação à escola regular, o que, segundo a professora, “*possibilita um maior acompanhamento dos alunos*” (P2). De fato, trabalhar com turmas com menor número de alunos é vantajoso no sentido de que há a possibilidade de o professor prestar auxílio individualizado. É possível também que os alunos trabalhem em pequenos grupos e sob supervisão mais direta do professor (WAISELFISZ, 2000). Porém, é importante destacar que a diminuição do número de alunos em uma turma só representa ganho efetivo quando o professor adapta a sua metodologia de ensino, levando em consideração as vantagens de se trabalhar com grupos menores e, nessa metodologia desenvolve uma ação pedagógica com a finalidade de acompanhar e promover uma intervenção que tem como foco o desenvolvimento das aprendizagens do aluno.

Em relação às principais dificuldades encontradas no contexto socioeducativo, todas as professoras mencionaram a falta de recursos: materiais, livros didáticos e tecnologias, e, principalmente, a insuficiência de profissionais denominados de agentes de reintegração social, os quais são responsáveis por conduzir os alunos dos módulos até a escola, entre outras responsabilidades relacionadas à segurança. Por vezes, tal insuficiência acarreta atraso das aulas e até mesmo o cancelamento das atividades pedagógicas nas ocasiões em que não tem agentes para acompanhar as aulas, segundo as regras de segurança das unidades de internação, é obrigatória a presença de um agente na porta da sala enquanto as aulas ocorrem. Outro ponto importante a destacar é que a execução de medidas socioeducativas engloba vários setores, um dependente do outro. Isso significa que para que a escola consiga desenvolver um trabalho de sucesso com os jovens, é necessário que o Estado assegure também o bom funcionamento dos demais setores (nesse caso o de segurança) como relata uma das professoras “*O que acontece na unidade interfere diretamente no que acontece na escola. Então os desafios da escola são casados com os desafios da unidade, ou seja, apesar da escola ser um lugar à parte, é como se fosse uma célula. Eu costumo dizer que a unidade é a célula, e a escola é como se fosse o núcleo, mas só que se o citoplasma não estiver com todas as estruturas completas, não chega o que é necessário a célula*” (P3).

Com a falta de recursos o atraso e o cancelamento das aulas, a instituição educativa não está cumprindo a sua função no que diz respeito a garantia do direito da criança e do adolescente ao acesso e a permanência na escola garantida no artigo 53 do ECA (Brasil, 1990), uma vez que apenas matricular o aluno em uma instituição educativa não significa que o Estado está efetivamente cumprindo o seu dever. É necessário que além de matriculados em uma escola, o aluno tenha acesso a materiais e recursos necessários para uma educação de qualidade, a fim de que se cumpra as finalidades da medida socioeducativa.

Outra dificuldade citada por duas professoras foi a falta de motivação dos alunos e o desafio de fazer com que eles vejam a importância do estudo na vida deles e queiram aprender. A importância que os alunos atribuem ao estudo pode estar intimamente relacionada com os estímulos que ele recebe. Nesse sentido, uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favorecem o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas sim construído historicamente. Construir a motivação de aprender é fundamentalmente uma função educativa que, embora envolva muito elementos na sua construção: família, sociedade, que ultrapassam a área de atuação do professor, criar condições para que o estudante enxergue a importância dos estudos e queira aprender deve ser um dos objetivos de sua atividade de ensino (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010).

5.1.3 A Importância de Diversificar o Trabalho Pedagógico

A sala de aula é constituída por um público heterogêneo que carrega em si uma infinidade de peculiaridades resultantes de fatores psicológicos e sociais. Cada estudante possui características próprias que resulta em diferentes maneiras de se apropriar do conhecimento. Nesse sentido, não existe uma atividade singular, um método único de ensino que seja bem sucedido com todos os alunos e, por isso, há a necessidade de diversificar a atividade pedagógica a fim de maximizar as possibilidades de aprendizagens dos diferentes alunos (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003).

Quando questionadas se costumam diversificar o trabalho pedagógico desenvolvido com os adolescentes, todas as professoras afirmaram que sim e que, geralmente, faziam isso através do uso de diferentes recursos didáticos que, segundo elas, são responsáveis por aproximar os alunos da escola, despertar o interesse e a motivação dos jovens. Por exemplo, umas das professoras diz que “*os recursos didáticos são relevantes para a educação, porque o*

meu papel dentro do contexto socioeducativo, além de ministrar o conhecimento científico, é o de reaproximação dos jovens com a escola. Quando eu faço uma prática diversificada eu consigo trazer um aluno que às vezes não gostavam e que só iam para aula porque eram obrigados” (P1). Observa-se que a professora possui uma postura favorável quanto ao uso de atividades diversificadas e a compreensão que ele é um instrumento capaz de aproximar e despertar o interesse dos alunos e possibilitar a apropriação do conhecimento.

Embora as entrevistadas tenham indicado contribuições significativas do uso dos recursos didáticos, apenas uma delas apontou a importância da diversificação do trabalho pedagógico como uma ferramenta de ampliação das possibilidades de apropriação dos conteúdos pelos diferentes alunos e suas peculiares maneiras de apropriação.

Em pesquisa realizada com professores da socioeducação, cujo foco específico foi auxiliar um professor de uma unidade de internação na elaboração e utilização de recursos didáticos diferenciados em aulas de ciências, Silva (2013) constatou que o professor considerava importante o uso dos recursos didáticos, os utilizava em suas aulas, mas não os diversificava e não buscava inovar. A partir desses resultados, a autora indicou que o uso de recursos diferenciados tende a maximizar o resultado das aprendizagens.

Também focalizando o uso de recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem na socioeducação, especificamente aqueles de natureza lúdica, Leite (2013) constatou, por meio de pesquisa-intervenção, que a utilização de atividades lúdicas agregadas aos conteúdos curriculares específicos da disciplina de biologia intensifica a participação dos alunos em relação ao seu processo de aprendizado. Entretanto, identificou que essa estratégia de ensino ainda é pouco utilizada pelos professores.

Observa-se, dessa maneira, que a diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem é reconhecida como importante pelos docentes que atuam na socioeducação, contudo, ainda é evidente o desafio de colocar em prática esse entendimento, ou seja, efetivamente diversificar a atividade pedagógica para ampliar as possibilidades de aprendizagens dos diferentes alunos.

5.1.4 Compreensões sobre o Processo de Desenvolvimento Humano

Quando questionadas sobre como compreendem que os indivíduos se desenvolvem, obtivemos diferentes concepções das professoras. Ao longo das entrevistas, foi possível perceber que as três concepções (inatista, ambientalista e interacionista) comparecem nas falas

das professoras, sendo difícil afirmar que há predominância de apenas uma das concepções. Ainda assim, conseguimos reconhecer que a identificação com a concepção interacionista é bastante evidente em uma das docentes, a qual compreende que o desenvolvimento ocorre “*nas interações interpessoais, que se dão nas relações que eles constroem com o meio, com a sociedade, no meio em que ele vive*” (P1). Essa professora compreende que o desenvolvimento humano ocorre através da relação do ser humano com o seu meio social, e reconhece, ainda, que as experiências vivenciadas pelos adolescentes devem lhes possibilitar autonomia, tomada de decisões. Além disso, outra fala que explicita a concepção interacionista é a seguinte: “*gosto de descobrir as potencialidades existentes nos jovens, e constatar que apesar de tudo que já aconteceu na vida deles, eles são seres em potencial e capazes de aprender*” (P3). Identifica-se uma concepção aberta e prospectiva de desenvolvimento, que aposta nas possibilidades, nas oportunidades de transformação dos adolescentes por meio das experiências que vivenciam.

A segunda entrevistada, por outro lado, parece oscilar entre a concepção ambientalista e a interacionista, pois ao mesmo tempo em que se refere ao papel do contexto social na formação dos jovens, atribui importância determinante à família, numa espécie de responsabilização familiar. Segundo ela, “*existe uma questão que é o contexto, então é a família que eles são criados. Eu acho que o desenvolvimento deles está muito ligado ao contexto onde eles estão*” (P2). Nesta, e em outras ocasiões, a professora enfatiza bastante o papel da família nos rumos do desenvolvimento dos adolescentes, minimizando, por exemplo, as questões históricas relacionadas à pobreza, à exclusão social e à violência.

No decorrer da entrevista, a terceira entrevistada apoia suas ideias nas três concepções, no entanto, quando questionada diretamente sobre o que entende por desenvolvimento humano, conseguimos perceber que suas explicações indicavam uma concepção inatista, por exemplo, ao estabelecer uma faixa etária para que os jovens se desenvolvam. Segundo ela: “*eles, ainda estão em fase de desenvolvimento, até os 18 anos*” (P3), expressando a ideia de amadurecimento defendida pela concepção inatista. Em outros momentos, a professora atribui grande força aos fatores externos no desenvolvimento do adolescente, como a família e o ambiente em que vivem, indicando uma concepção ambientalista.

Ainda em relação às compreensões sobre o desenvolvimento humano, foi possível apreender as concepções das professoras na ocasião em que falaram do cometimento dos atos infracionais. Para os inatistas as causas dos atos infracionais são explicadas através de traços biológicos existentes no sujeito como “*má índole*”, “*sangue ruim*” etc. Para os ambientalistas,

as causas apontadas para a prática de atos infracionais são atribuídas ao universo social, como pobreza, fome, família, violência, influência da mídia, entre outros. Já para aqueles que adotam uma concepção interacionista do desenvolvimento humano, a prática de atos infracionais está ligada aos aspectos históricos e sociais, “dessa forma, não se trabalha com o marginal, o bandido, o infrator, mas com um indivíduo que, em razão de suas condições e relações materiais e históricas, cometeu um ato infracional” (INSTITUTO DE AÇÃO SOCIAL DO PARANÁ-IASP, 2007, p. 22).

Quando questionadas sobre as causas que levam os adolescentes a cometerem atos infracionais, percebe-se que há, no relato de uma das entrevistadas, uma grande influência da concepção interacionista. Ela considera que uma série de fatores :família, aspectos econômicos, meio ambiente, histórico social, ausência de valores e etc., quando somados podem resultar no cometimento de ato infracional por parte dos adolescentes, como, por exemplo, o consumismo, expresso pela vontade de ter um tênis do ano, somado à falta de condições financeiras da família e à ausência de valores, podem levar o adolescente a roubar. Em outras palavras, para a entrevistada, a infração nunca é um ato isolado, ela sempre está associada a vários fatores de ordem histórica e social.

A segunda e a terceira entrevistadas, por outro lado, consideram que o cometimento de atos infracionais está fortemente relacionado a fatores externos como a falta de acompanhamento familiar, liberdade excessiva, indisciplina, falta de atenção e de limites por parte dos pais ou responsáveis, indicando uma concepção ambientalista. Uma das mais graves consequências da concepção ambientalista para a educação está relacionada com a visão passiva do ser humano frente às pressões do meio (REGO, 2011). Ao determinar os fatores ambientais como justificativas para o cometimento de atos infracionais, cria-se uma sensação de impotência das práticas educacionais desenvolvidas com os jovens durante o período da internação. Uma das professoras relatou que *“outro problema que existe nessa questão do desenvolvimento é que quando eles saem da medida socioeducativa e retornam para o mesmo ambiente de onde vieram, eles não têm um acompanhamento, ficam soltos, sem norte, muitas vezes faltam até alimentos para eles, o que leva eles a roubarem para conseguir o que querem”* (P2).

Fica claro, nesse relato, que a professora atribui uma grande culpa ao ambiente e às condições de vida do jovem, como empecilho para que ele se desenvolva e não reincida na prática de atos infracionais. É muito importante refletir sobre esse pensamento, uma vez que

ele acaba por gerar uma certa descrença quanto ao trabalho socioeducativo desenvolvido durante o período de internação, e essa descrença acaba prejudicando as ações que os professores poderiam desenvolver em prol dos jovens, em cumprimento de medidas socioeducativas (MARINHO-ARAÚJO, 2014).

5.1.5 A Importância da Escola, da Educação e do Professor no Desenvolvimento do Adolescente

Outra maneira de identificar as concepções de desenvolvimento dos professores é a partir do conhecimento sobre a importância que atribuem à educação e à escola no processo de desenvolvimento do aluno. Quando questionadas sobre a importância da educação no processo de desenvolvimento dos adolescentes, todas as professoras apontaram a educação como elemento central no desenvolvimento, por possibilitar que os alunos reflitam sobre a vida e suas ações, e, por meio dessas reflexões, elaborem um novo projeto de vida. Estas compreensões, de maneira geral, demonstram uma influência da concepção interacionista que defende o papel ativo do próprio adolescente nos rumos do seu desenvolvimento, das suas escolhas e ações. No entanto, apenas uma das professoras foi além e destacou um elemento central da concepção interacionista que é a importância das relações interpessoais desenvolvidas entre todos os atores envolvidos na socioeducação: colegas, professores, agentes de reintegração social, psicólogos, assistentes sociais, como contribuições para que o aluno pense sobre si, suas escolhas, valores e objetivos de vida, e, a partir dessas reflexões, ressignifique seus valores e mude suas atitudes. Segundo ela: *“No momento em que ele está na escola, ela é importante porque é a sociedade que ele tá tendo contato. Então, é a partir das relações interpessoais entre eles, entre os professores, agentes, assistentes, psicólogo que vai fazer com que esses alunos se desenvolvam, pra que ele entenda quem ele é, para que ressignifique valores e mude de atitude” (P1).*

À luz desse relato, podemos entender que a escola e as atividades desenvolvidas na socioeducação não tratam apenas de conhecimentos científicos, mas se configuram como possibilidades para que os jovens se relacionem com diferentes pessoas, e, nessa interação, conheçam a si mesmo, reflitam sobre sua realidade e modifiquem sua conduta. Nesse sentido, “a escola é uma instituição que possui duas características fundamentais: a de ensinar os conhecimentos acumulados culturalmente pelas sociedades e a de formar as pessoas por meio da circulação de valores, ideias, crenças, preceitos morais e éticos” (MARINHO-ARAÚJO,

2014, p. 91) e é através da apropriação desses conhecimentos que a escola colabora para a transformação os indivíduos.

Além de conhecer a importância que o professor atribui à educação, outra forma de captar as concepções do professor a respeito do processo de desenvolvimento humano é por meio da importância atribuída a ele mesmo nesse processo. Quando questionadas sobre sua importância no desenvolvimento dos jovens, obtivemos diferentes pontos de vista. Para uma das professoras, o papel do docente “*é algo muito indireto*” (P3) e o atribui aos demais profissionais envolvidos na socioeducação, como, por exemplo, psicólogos, assistentes sociais. Para a outra professora, a importância do trabalho docente está em “*fazer o aluno refletir sobre a postura, as ações, a vida e querer a mudança, e escolher o melhor caminho*” (P2).

Apesar de os relatos das professoras sinalizarem para uma concepção interacionista, uma vez que apontam que um dos papéis do professor da socioeducação é o de possibilitar a transformação do jovem através do processo reflexivo mediado, apenas uma professora insere em sua fala um elemento central da concepção interacionista que é o papel do professor como mediador do conhecimento científico. Segundo ela: “*o professor possui um importante papel no desenvolvimento do aluno, que é o papel de mediador do conhecimento científico*” (P1) e se mostra contrária à concepção apresentada por alguns professores atuantes no contexto socioeducativos, os quais atribuem para si mesmo o papel de dar conselhos, muitas vezes recorrendo à bíblia como recurso para a transmissão de valores aos alunos. Essa docente se mostra consciente sobre seu papel ao destacar que “*o meu papel dentro da escola é como professora de ciências, eu tinha que ensinar ciências e, nessa mediação eu podia passar outros valores, mas eu não posso esquecer que eu sou a pessoa responsável por inserir a ciência na vida deles, eles precisam saber por exemplo porque a droga faz mal*” (P1). Em pesquisa também realizada com professores da socioeducação, Rodrigues (2013) já havia identificado que, para os docentes participantes, é através do conhecimento que a educação tem oportunidade de transformar o ser humano, contudo, o papel específico do professor não havia sido explicitado.

É através da mediação que o professor desenvolve uma prática intencionalmente planejada para que o aluno incorpore os conhecimentos, e esse posicionamento não tem nada de indireto. A consciência de que se é um agente que atua diretamente no desenvolvimento do adolescente através da mediação, e que as ações realizadas nesse processo podem modificar a visão de mundo do aluno provocando uma transformação de vida, faz da atividade pedagógica

algo cheio de significados (VYGOTSKY, 2003). Negar este papel, transferi-lo para outros profissionais, assumi-lo como algo indireto no desenvolvimento do jovem ou, ainda, fazê-lo de maneira equivocada, transforma a prática do professor em uma ação sem significado.

Ainda focalizando as concepções de desenvolvimento, outra ocasião em que elas se manifestam nas falas das professoras é quando falam sobre a redução da maioridade penal, tema que tem sido foco de muitos debates e conflitos. Quando questionadas a respeito da maioridade penal, todas as professoras responderam que não são a favor, por entenderem que reduzir para 16 anos a idade penal não resolve o problema da violência social dos dias atuais, nem tão pouco investe na transformação dos adolescentes autores de atos infracionais. Nessas ocasiões, as professoras manifestam uma concepção de natureza mais interacionista que reconhece a complexidade do fenômeno da violência social, fruto da conjunção de fatores ideológicos, históricos, sociais, econômicos e políticos. Expressam, ainda, um entendimento de que é por meio do processo educativo e formativo, e não a maior severidade das medidas aplicadas, que se vislumbra o enfrentamento da questão.

No entanto, ao longo do diálogo com as professoras, foi-se percebendo como suas ideias são permeadas por outros entendimentos que imputam culpa exclusiva ao adolescente, desconsiderando a complexidade do fenômeno e, ainda, indicam uma descrença quanto à capacidade de transformação do adolescente. Uma das professoras, por exemplo, relata: *“não sou a favor da redução da maioridade penal, mas acho que deveria ter uma modificação na lei, porque tem adolescente ali que você vê que não tem jeito, ele precisa ser julgado e pagar pelo que fez, porque faz com consciência, ele não é influenciado, mas tem outros que não”* (P3) Além da descrença na transformação do adolescente e da aceitação de que existe uma espécie de “má índole”, essa concepção inatista considera o indivíduo como acabado e, portanto, impossível de se modificar. Partindo desse entendimento, abre-se espaço para o discurso conformista e para o discurso que desconsidera capacidade do adolescente de se transformar (IASP, 2007).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo identificar as concepções de desenvolvimento humano de três professoras atuantes na socioeducação e as implicações dessas concepções no contexto socioeducativo. Buscou-se, ainda, identificar as expectativas das

professoras sobre os adolescentes que cometeram atos infracionais e qual importância atribuem a educação e ao professor no processo de desenvolvimento e transformação dos adolescentes.

Com essa pesquisa, foi possível identificar que, quando questionadas diretamente sobre como entendem que os indivíduos se desenvolvem, o grupo de docentes investigado transitou entre as três concepções, inatista, ambientalista e interacionista. Duas professoras responderam mais enfaticamente que o desenvolvimento dos adolescentes está intimamente relacionado a fatores externos, como o ambiente em que vivem, e, principalmente à estrutura familiar; apenas uma das professoras defende que o desenvolvimento ocorre através das interações sociais entre adolescentes, família, colegas, professores, apontando, ainda, o papel ativo do adolescente na construção da sua trajetória de vida.

É a partir da compreensão de mundo e de ser humano adotada pelo professor que eles formulam explicações para os diversos comportamentos adotados pelos alunos. Quando questionadas sobre como o sujeito se constitui e os fatores que levam a prática de atos infracionais, novamente compareceram as três concepções: desenvolvimento até os 18 anos e “má índole” (inatista), família e as condições de vida/pobreza (ambientalista), relações sociais e investimento nas potencialidades (interacionista).

Essa pesquisa revelou, também, que os professores possuem uma expectativa positiva sobre os jovens, acreditam na capacidade de transformação e apontam a educação e a prática do professor como um elemento indispensável nesse processo, indicando uma concepção interacionista de desenvolvimento dos adolescentes. No entanto, em alguns momentos foi possível constatar uma certa descrença quanto à transformação de alguns jovens que “não tem jeito”, demonstrando uma concepção inatista. Foi possível identificar também que a maioria das professoras tem uma preocupação com a saída dos adolescentes da unidade de internação e o retorno deles a um contexto social favorável à prática de atos infracionais, reforçando novamente uma concepção ambientalista. Essas concepções, ambientalista e inatista, possuem implicações no contexto socioeducativo. A descrença do professor na transformação do indivíduo bem como a crença na força modeladora do meio ambiente na constituição das características humana, é responsável por gerar um pensamento de impotência das práticas educacionais desenvolvidas na socioeducação, que, por sua vez irão influenciar nas atividades que os professores poderão desenvolver com os jovens. Se o professor não acredita no potencial transformador da educação, e que essa transformação se dá através das interações que possibilitam a reflexão, a ressignificação de valores por meio de uma mediação intencional, e

não através das pressões exercidas pelo meio, ele jamais desenvolverá uma prática educativa voltada para essa finalidade, e, dessa maneira não haverá experiência de transformação.

Durante essa pesquisa foi possível identificar que embora as professoras atribuam grande importância à educação no processo de socioeducação, a maioria delas não tem uma clareza do real papel do professor como mediador entre o estudante e o conhecimento científico que pode oportunizar conquistas no desenvolvimento da cidadania.

Diante dos resultados dessa pesquisa, conclui-se que se torna cada vez mais necessário que os professores reflitam, de forma mediada, em situações de formação continuada, por exemplo, sobre as suas próprias concepções visto que elas influenciam totalmente nas suas expectativas sobre os adolescentes, na importância que eles atribuem a educação e ao professor no processo de ressocialização dos jovens e nas práticas desenvolvidas com os alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL. **Lei Federal 8.069** de 13 de julho 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BISINOTO, C. **Repercussões das concepções de desenvolvimento no espaço educativo e na ação docente**. Em Bisinoto, C. (Organizadora), *Docência na Socioeducação* (pp.88-97). Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

CELLA, Silvana Machado. **A formação de professores para a educação do adolescente em conflito com a lei**. PUC- Campinas, 2009.

COSTA, A.P. M. **Doutrina da situação irregular**. Em Lazzarotto, G.D.R (coordenadora), *Medidas Socioeducativa de A&Z* (pp. 85-86). Porto Alegre: UFRGS: Evangraf, 2014.

COSTA, A.C. **Parâmetros para a formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **A psicologia na educação e a criança enquanto ser em transformação. Em Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p.139-152. Agosto, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: EGA, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas S.A, 5ª edição. São Paulo, 2006.

INSTITUTO DE AÇÃO SOCIAL DO PARANÁ-IASP. **Pensando e praticando a socioeducação**. Cadernos do IASP. Curitiba: IASP, 2007.

LABURU, C.E; ARRUDA, S.M; NARDI, R. **Pluralismo metodológico no ensino de ciências**. Ciências e Educação. Bauru-SP, vol.9, n.2, pp. 247-260, 2003

LEITE, C.C. **Juizado da Infância e Juventude**. Em Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Corregedoria Geral da Justiça, n. 1. Porto Alegre: Departamento de Artes Gráficas do TJRS, 2003.

LEITE, Lays Martins Batista. **Atividades lúdicas no ensino de biologia para alunos que cumprem medida socioeducativa de internação: o despertar para o conhecimento científico**. 232 f. Trabalhos de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) - Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2013.

LEITE, L. B.; RODRIGUES, R. C. S.; SANTOS, J. L. G. F.; BISINOTO, C. Construção do projeto político pedagógico De uma escola para adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. **Participação**, vol. 23/24, p. 44-56, 2013.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO-ARAÚJO, C. **Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano e o processo ensino-aprendizagem**. Em Bisinoto, C. (Organizadora), Docência na Socioeducação (pp. 50-53). Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

MELLO, S. A. **A escola de Vygotsky**. Em Carrara, K (organizador), Introdução à Psicologia da Educação (pp 135-155). São Paulo: Avercamp, 2004.

NUNES, M. A. A.; IBIPAINA, I. M. L. de M. **Discussões Preliminares sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Medida Socioeducativa**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2010.

REGO, T.C.R. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

REGO, T.C.R. **Educação, Cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais**. Em Aquino, J.C. (Organizador), *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.49-71). São Paulo: Summus, 1998.

RIGON, A.J; ASBHR, F.S.F; MORETTI, V.D. **Sobre o processo de humanização**. Em Moura, M.O (organizador), *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural* (pp. 13-66). Brasília: Liber livro, 2010

RODRIGUES, Rayanne da Conceição Silva. **A influência da educação na vida de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas**. 26 f. Trabalhos de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) - Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção educação contemporânea, 2008.

SILVA, Alice Lira. **O uso de recursos didáticos no ensino de ciências como estratégia para promover a motivação de adolescentes em restrição de liberdade**. 30 f. Trabalhos de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) - Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate: por um salto de qualidade na educação básica**. São Paulo: Moderna, 2013.

VIGOSTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 2003.

WASELFIS, J. **Tamanho da Turma: faz diferença?** Brasília: FUNDESCOLA, 2000.

Apêndice A – Roteiro de Entrevista- Professores da Socioeducação

Entrevista Semiestruturada

1. Qual a sua formação? Há quanto tempo leciona? E há quanto tempo dá aula na socioeducação?
2. O que o motivou a dar aula neste contexto educativo?
3. Você fez algum curso ou formação específica para trabalhar na socioeducação
4. Como é o seu trabalho? Conte-me sobre sua rotina. É diferente da escola regular?
5. Quais são os maiores desafios? E quais contribuições este trabalho te traz?
6. Como você planeja suas aulas? Você busca diversificar o trabalho pedagógico? como? Acha isso relevante?
7. O que você entende por desenvolvimento?
8. Como você acha que esses adolescentes se desenvolvem? Quais os aspectos você considera relevantes nesse desenvolvimento
9. Que tipo de relação você percebe entre as suas aulas e o desenvolvimento dos alunos
10. Você acredita na ressocialização desses jovens? Na sua opinião, qual o papel da educação nesse processo?
11. Que tipo de contribuições você acha que o seu trabalho gera para os alunos?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*As concepções de Desenvolvimento Humano e as Suas Implicações no Contexto Socioeducativo*”, que será desenvolvida pela estudante *Sabrina Ribeiro de Souza*, aluna de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^a Dr^a *Cynthia Bisinoto*.

O objetivo é identificar como os educadores inseridos no contexto socioeducativo de internação compreendem o processo de desenvolvimento humano e quais as influências e implicações de suas concepções no trabalho que desenvolvem com os adolescentes. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista registrada em áudio. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone (61)82091881 ou pelo e-mail sabrinnaribeiro@hotmail.com.

Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de devolução dialogada a ser realizada na própria escola ao término da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa e assino de livre e espontânea vontade este termo de consentimento.

Brasília, _____ de _____ 2015.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador