



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FABIANA DA SILVA TEIXEIRA

(SÓCIO) EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

BRASÍLIA, 2013

(SÓCIO) EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

FABIANA DA SILVA TEIXEIRA

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção de título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Orientadora:

Profa. Mestre Nirce Barbosa Castro Ferreira

BRASÍLIA, 2013

Teixeira, Fabiana da Silva.

(Sócio) Educação: Desafios Para a Práxis Pedagógica / Fabiana da Silva
Teixeira. - Brasília, 2013.

51 f.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.

Orientadora: Mestre Nirce Barbosa Castro Ferreira

1.Educação 2.Medidas Socioeducativas 3.Práxis

FABIANA DA SILVA TEIXEIRA

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção de título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Aprovado por:

Profa. Ms. Nirce Barbosa Castro Ferreira
Orientadora – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dra. Maria Clarisse Veira
Membro titular da banca – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Ms. Betânia Oliveira Barroso
Membro titular da banca – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Ms. Julieta Borges Lemes
Suplente da banca – Servidora do Ministério da Educação

“Sonho que a educação pode contribuir com a constituição desse mundo, sociedade e vida melhores para todos. Sonho de que o melhor começo é o começar”.

Renato Hilário dos Reis (2011, p. 85)

*Dedico ao meu irmão Breno
que sempre se divertiu com
meus relatos profissionais em
sala de aula e foi meu sujeito
em diversos trabalhos.*

AGRADECIMENTOS

Minha aprendizagem é um processo e é feita coletivamente, a partir dos encontros vivenciados ao longo da minha formação. Agradeço à querida professora Ms. Nirce Barbosa Castro Ferreira pela paciência, acolhida e confiança que muito me deu força para acreditar que conseguiria concluir o curso de Pedagogia. A dedicação aos estudos e à educação de jovens e adultos me fez e faz ver que sempre é possível transformar(-se). Agradeça à professora Clarisse e à Betânia por aceitarem o convite de participar da banca e pela leitura do trabalho.

Agradeço ao professor Dr. Renato Hilário dos Reis pela inspiração, por me mostrar como a educação deve ser e por me carregar junto nesse sonho, possibilitando que eu relembre por que quis me tornar pedagoga e o que pretendo fazer com essa formação.

Agradeço ao GENPEX, que chegou até mim apenas no meu último semestre e me ajudou na minha formação, fornecendo o posicionamento político-amoroso que eu precisava para entender minha atuação como pedagoga. Especialmente a Jaqueline, Janielle, Ester e Gideon.

Durante a graduação pude encontrar as professoras Dra. Denise Maria Botelho e Dra. Fernanda Müller que ajudaram a formar minha identidade e me constituir enquanto pedagoga. Tenho certeza que levarei para a minha práxis toda reflexão oriunda das aulas e das supervisões.

Agradeço as minhas tias Rosimeire e Leila, pedagogas, mineiras, guerreiras e sempre fontes de exemplo e inspiração.

Minhas companheiras pedagogas Luisa Mattos da Costa e Ana Carolina Nascimento Sousa que me ajudaram a desvendar esses caminhos da UnB: cheios de possibilidades e vazios de acompanhamento institucional.

Destino a minha mãe Cláudia Márcia toda gratidão pelas leituras e auxílio neste trabalho e por me mostrar a socioeducação, sempre me alertando que vicia! Você tinha toda razão...

Agradeço à Ana Carolina pela paciência, pela ajuda em cada pedacinho do trabalho, pela confiança de que conseguiria finalizar o curso e por conseguir me tranquilizar.

Pude realizar este trabalho após minha inserção como psicóloga no CESAMI (Centro Socioeducativo Amigoniano). Agradeço ao Padre Manolo e aos colegas Amigonianos que me ensinaram que é preciso estar junto, é preciso vincular-se. Agradeço também aos adolescentes que conheci no CESAMI e que me mostraram a urgência de se repensar a relação escola-aluno no contexto do cumprimento da medida socioeducativa.

Por fim, agradeço às colegas professoras e educadoras que se disponibilizaram a compartilhar suas experiências e tornaram o trabalho viável.

RESUMO

O trabalho de conclusão de curso objetiva analisar a relação de professoras e alunos em cumprimento de medida socioeducativa em instituições educativas da comunidade, a partir da fala das professoras. Na tentativa de elucidar tal objetivo, foi realizada a contextualização do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo no que se refere ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua relação com a escola comum. A metodologia aplicada contemplou aplicação de questionários e as respostas foram analisadas e relacionadas com teóricos da educação. Foi investigado se houve formação para as professoras que atuam com os socioeducandos e se, para elas, o trabalho com esses adolescentes possui especificidades. Observou-se que não há capacitação para que as professoras atuem com esses adolescentes, nem na graduação nem durante a prática, o que lhes provoca angústia e ansiedade inicialmente. Além disso, foram propostas mudanças que são necessárias para promover a aproximação entre professora-aluno e a aproximação deste com a escola. A experiência do Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX) que busca oportunizar o contato de alunas e alunos de graduação com o sistema socioeducativo foi apresentada como uma possibilidade de mudança. Foi possível concluir que é preciso investir na educação enquanto promotora de transformação, rompendo a situação de exclusão que muitos adolescentes vivenciam também no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação, Medidas socioeducativas, Práxis.

ABSTRACT

This essay aims the relation between teachers and students of the community, analyzed through the teacher's speech. To achieve this goal we contextualized the law 8.069, the *Estatuto da Criança e do Adolescente* and the *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*, regarding the adolescent with law conflict. The methodology used was to apply a quiz to the teachers and their answers were analyzed and related to educational theoreticals. We questioned about their work and which specificities it has. An interesting finding is the lack of capacity building during graduation and during the practice, causing anxiety on those professionals. We propose changes to promote the positive interaction between teachers and students and between students and the school context. The experience on the Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX), that enables the contact between the graduation students, the future teachers, and the social educative system, is shown as a promising approach. We conclude pointing a necessary investment on the educative context as a transformative force, in order to disrupt the social exclusion that many adolescents experience in life and also on the school.

Key words: Education, Socioeducative Measures, Praxis.

SUMÁRIO

Apresentação	10
PARTE I	
Memorial	11
PARTE II - Monografia	
Introdução	14
Objetivo Geral	16
Objetivos Específicos	16
Capítulo I - CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO REFERENTE AO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL	
1.1. Contextualização da Atenção à Infância e à Adolescência	18
1.2. Estatuto da Criança e do Adolescente e o conflito com a lei	21
1.3. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo	23
Capítulo II – OS ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO DISTRITO FEDERAL	25
Capítulo III – A RELAÇÃO DO SOCIOEDUCANDO COM AS ESCOLAS, A PARTIR DA FALA DAS PROFESSORAS	
3.1. Metodologia	27
3.2. Sujeitos da Pesquisa	27
3.3. Análise dos Dados	28
3.3.1. Formação das professoras e a inserção dos socioeducandos nas organizações educativas	28
3.3.2. Especificidades da participação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa na organização educativa	31
Capítulo IV - (SOCIO)EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE OS ADOLESCENTES E A EDUCAÇÃO QUE SE DESEJA	
4.1. Estratégias para a mudança necessária na educação	35
4.2. Práxis da graduação no contexto da semiliberdade	38
Considerações Finais	40
Referências Bibliográficas	44
PARTE III	
Projeto de Vida Profissional	47
Anexos	48

APRESENTAÇÃO

O trabalho, realizado sob orientação da professora Ms. Nirce Barbosa Castro Ferreira, apresenta três partes distintas: Memorial, Monografia e Projeto de Vida Profissional.

No memorial eu reconto meu percurso escolar que oportunizou que fizesse as escolhas e traçasse os caminhos que me trouxeram até a conclusão do curso de Pedagogia, atuando com socioeducação.

A segunda parte da monografia foi mobilizada por eu já ter atuado na socioeducação e ter percebido a relação conflituosa dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com a escola e da escola com eles. A escola, que deveria ser inclusiva, atua na reprodução da exclusão desses sujeitos. Ao atuar com o GENPEX em uma unidade de semiliberdade, mais uma vez observei a dificuldade das organizações educativas de receberem esses adolescentes e essa foi, inclusive, uma das demandas trazidas pela própria equipe da unidade de semiliberdade para a atuação do GENPEX no semestre. Sem permitir o contato, as professoras e os professores temem aqueles adolescentes que a exclusão marginaliza, retratando-os conforme a imagem estigmatizada da mídia. O único contato que se estabelece é mediado pelas notícias que caracterizam o adolescente da pior forma possível. Para que as professoras se aproximem do que é tido como negativo, é necessário um enfrentamento dessa muralha de preconceito.

Outro elemento que me mobilizou a refletir sobre as práticas em socioeducação é que para avaliar a efetividade da política de atenção integral geralmente é realizada uma análise nas reincidências no envolvimento com atos infracionais, culpabilizando o adolescente caso se envolva novamente. Assim, se culpabiliza o sujeito sem se atentar que o sistema que deveria protegê-lo é falho. Para problematizar tais considerações, a segunda parte do trabalho foi dividida em:

- a) Considerações sobre a legislação referente ao sistema socioeducativo no Brasil (Capítulo 1);
- b) Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Distrito Federal (Capítulo 2);
- c) A relação do socioeducando com as escolas, a partir da fala das professoras (Capítulo 3);
- d) (Sócio) educação: a relação entre os adolescentes e a educação que se deseja (Capítulo 4).

Na terceira parte divido com quem lê minhas perspectivas e expectativas profissionais após a conclusão do curso.

PARTE I – Memorial

Minha memória educativa foi atizada desde o ingresso no curso de Pedagogia, quando iniciei a reflexão do que me trouxera até ali e agora escrevo sobre o resgate dessa história. Hoje percebo que cada um desses elementos construiu minha formação enquanto profissional e cidadã.

Nasci em Brasília e sempre morei aqui, onde estudei em três escolas particulares diferentes, fiz cursinho pré-vestibular, cursinho pré-PAS e ingressei na graduação simultaneamente nos cursos de Psicologia, realizado em instituição privada, e de Pedagogia, realizado na UnB.

Na educação infantil lembro o incentivo constante em relação à leitura, tanto por parte das professoras quanto por parte da minha família (principalmente meu avô, um intelectual exigente). A professora Suely contribuiu para que minha alfabetização se desse de forma prazerosa e tranquila, o que culminou que fosse proposto à minha mãe que eu fosse transferida do Jardim III para a 1ª série no meio do ano. Minha mãe recusou por entender que o vínculo com a professora e com os colegas de turma contribuíam para a minha educação e para a minha alegria em estudar, com uma visão de educação além do conteúdo.

Outra referência da minha educação infantil foi onde estudei, na escola Arvense, que por ser inclusiva possibilitou que eu estudasse com vários sujeitos com diferentes necessidades, o que ampliou minha visão sobre o outro além da diferença. O Arvense era uma escola com grande área para o intervalo, valorização de brincadeiras tradicionais, pesquisas extramuros, atividades musicais, apresentação de trabalhos que privilegiavam a criatividade. A professora Amélia Cristina, que reconheci posteriormente em reportagens sobre o importante papel com educação de crianças e adolescentes em situação de rua, propôs na terceira série que refletíssemos sobre a temática de gênero por meio de atividades motivadas pela leitura do livro “Menino brinca de boneca?” de Marcos Ribeiro, que ainda é reconhecido como referência nas discussões de gênero e sexualidade com crianças. Relembro que o trabalho envolveu uma carta ao autor, devidamente respondida por ele.

Tenho poucas lembranças do ensino fundamental, mas me lembro de que foi em uma escola católica mais rígida do que eu estava habituada e intensificou minha paixão pela disciplina de História, que até hoje tenho grande interesse.

Do ensino fundamental até o ensino médio conheci meus amados amigos e amadas amigas. Período de crescimento, de viagens, como o Fórum Social Mundial em Porto Alegre. Já nessa época considerava entrar no ensino superior no curso de Psicologia, mas a pouca dedicação aos estudos não condiziam com a concorrência para o Vestibular, o que demandou que entrasse no cursinho pré-vestibular. Nesse momento senti a pressão, a competitividade e fui trabalhar meio período para mostrar responsabilidade para a minha família e para mim também. Tal iniciativa contribuiu para

minha formação pessoal, mas atrapalhou meus estudos. Assim, no intervalo de uma aula no cursinho meus colegas comentavam que Pedagogia era um curso com baixa nota de corte e pela *internet* mudei o vestibular da UnB de Psicologia para Pedagogia. Sabia que não iria passar com a nota necessária para Psicologia e idealizei que passando para Pedagogia pegaria disciplinas de Psicologia para abater a mensalidade da faculdade privada e possivelmente pediria uma transferência para a UnB.

Durante as férias na casa dos meus avós celebrei a aprovação no vestibular na UnB para Pedagogia e também fui aprovada no vestibular do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB para o desejado curso de Psicologia. Lembro que na minha primeira aula de Pedagogia, na disciplina de Antropologia da Educação, me senti realizada por estar estudando Pedagogia e resolvi apostar nessa formação, o que inicialmente não era meu objetivo. Assim prossegui com os dois cursos, combinando horários, interesses, estágios, leituras em uma correria diária, que culminou que eu demorasse a concluir minha graduação na UnB e muitas vezes cogitasse não concluí-la.

Minha paixão pela Psicologia se deu por compreender inicialmente que o sujeito se fazia a partir das situações de sofrimento que vivenciava e via na Pedagogia uma forma de promover a saúde mental em um contexto em que todas as pessoas deveriam passar (mesmo havendo muitos excluídos desse processo), que é a escola. No curso de Psicologia me aproximei da temática da saúde mental e do sofrimento psíquico grave relacionado com o envolvimento com a justiça e a violação de direitos desses sujeitos institucionalizados nos hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico, que foi o tema da minha monografia no curso, concluído em julho de 2011.

Na Pedagogia iniciei os projetos na área de questões etnicorraciais e de gênero nas organizações educativas com a professora Denise Botelho que saiu da Universidade e demorei a me inserir em outro projeto. Quando trabalhei como professora auxiliar em escola particular de educação infantil, busquei a professora Fernanda Müller que me ajudou a embasar a prática no projeto que desenvolve com educação infantil. Entretanto, durante a graduação não consegui me manter em nenhum projeto de extensão nem me vincular a nenhuma professora, o que dificultou na definição do tema da monografia e contribuiu para que eu demorasse sete anos para concluir o curso de Pedagogia.

Depois de formada em Psicologia, fui trabalhar na socioeducação especificamente com internação provisória. Minha mãe, também psicóloga, trabalhava com internação e lembro tê-la acompanhado em seu trabalho quando eu ainda era adolescente, conhecendo e circulando nos espaços de internação e quando formada me vi inserida no mesmo contexto e completamente apaixonada por essa inserção.

Felizmente, no período que atuei como psicóloga em Unidade de Internação Provisória de adolescentes em conflito com a lei conheci a professora Nirce Ferreira na disciplina de Educação de

Adultos, que também desenvolve o projeto na semiliberdade e me inseri na atividade. Dessa forma, conheci o Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX) e tive a oportunidade de tê-la como orientadora do trabalho de conclusão do curso. A temática da monografia justamente sintetiza as expectativas que tinha quando entrei na Pedagogia, que era entender a escola como possibilidade de promover a saúde e atuar na formação política e cidadã, relacionado com o que vi na minha prática como psicóloga: a escola não correspondia a essa expectativa no que se refere aos adolescentes em conflito com a lei. A escola, que deveria auxiliar a modificar a história de vida desses sujeitos, mantinha os estigmas e a exclusão em relação a eles. Tal observação também se repetiu durante a práxis na semiliberdade.

Portanto, em ambas as graduações e durante todo o meu processo de escolarização tive como foco de interesse os Direitos Humanos e a violação destes direitos, o que demanda ações da Psicologia e da Pedagogia no empoderamento daqueles que de alguma forma são silenciados.

PARTE II – Monografia

INTRODUÇÃO

O envolvimento de adolescente em atos infracionais que adquiriram visibilidade na mídia traz preocupações à sociedade que historicamente buscou políticas de isolamento e segregação dos adolescentes. Nesse momento em que emerge o debate sobre a redução da maioria penal faz-se necessário avaliar as práticas já existentes em socioeducação para refletir se realmente alcançam o previsto no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Tais práticas devem desconstruir a ideia de aprisionamento e ir ao encontro de uma socioeducação pautada na educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe que ao adolescente que for verificada a autoria de ato infracional, poderão ser aplicadas as medidas socioeducativas de: “advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional”, além das medidas de proteção previstas no art. 101 (Art. 112, BRASIL, 1990). Dentre as medidas de proteção, destaca-se o inciso III, que expõe que a autoridade competente pode determinar “a matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental” (Art. 101, BRASIL, 1990) quando houver “ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável ou ainda em razão de sua conduta” (Art. 98, BRASIL, 1990).

Além do ECA, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirmam que, sem restrições, a educação deve ser garantida à criança e ao adolescente, objetivando o “pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo pra o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Art. 53, BRASIL, 1990), cabendo ao Estado, à família e à sociedade assegurá-lo.

Em relação aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a matrícula e o acompanhamento psicopedagógicos são condições essenciais para que se alcance o esperado na legislação, que é: a reparação, socialização e profissionalização (OLIVEIRA, 2003). A socialização, muitas vezes colocada como ressocialização é um termo que recebe críticas por dizer que os adolescentes não foram socializados ou que precisam de nova socialização na cultura dominante, que também é a cultura que o exclui e marginaliza. Um conceito pensado pelo GENPEX para substituir estes é o da ressignificação, pois o adolescente foi socializado em uma cultura que define seu modo de estar no mundo e passa a ter contato com outra forma de estar no mundo, passando a ressignificar sua experiência.

Os adolescentes, inclusive aqueles em conflito com a lei, devem manter matrícula e frequência escolar em localidade próxima ao local de residência ou próxima a unidade de medida

socioeducativa (no caso dos adolescentes que cumprem semiliberdade). O adolescente que cumpre internação em estabelecimento educacional tem direito à escolarização e profissionalização na própria instituição.

O ECA legisla que se devem priorizar as medidas socioeducativas em meio aberto em detrimento das restritivas de liberdade. Dessa forma, a maior parte dos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo deve estudar em escolas regulares, em que estão com outros sujeitos com diversas especificidades e que as professoras e os professores não têm como foco de atuação o adolescente em conflito com a lei.

O que pude escutar dos adolescentes enquanto atuei em uma unidade de internação provisória é que há ainda algumas professoras e alguns professores da rede regular de ensino que enxergam o ato infracional daquele que cumpre medida socioeducativa, e não o sujeito-aluno. O questionamento é se a escola regular atua para reproduzir os estigmas, os estereótipos relacionados a esses sujeitos ou, conforme prevê e almeja a lei, a escola atua na desconstrução da exclusão social, por meio da promoção de alternativas e ajudando a construir projetos de vida.

Assim, optou-se por garantir a fala às professoras para que exponham como se dá a inserção do adolescente em conflito com a lei em instituições educativas da comunidade, a partir daí pensar em estratégias para contribuir com maior aproximação entre professora-aluno e questionar se a formação em licenciatura prevê uma preparação para encontrar com esses sujeitos em sala de aula.

Na busca por elucidar tal questionamento, no capítulo um buscou-se contextualizar a atenção à infância e à adolescência no Brasil, além de apresentar como foi a mobilização que culminou na implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Não se tem a pretensão de fazer uma reprodução ou análise histórica dos fatos, mas resgatar alguns aspectos que interferem e contribuem para a atual concepção de adolescência e de atendimento socioeducativo. Conhecer a mobilização e os diversos atores é importante para compreender que o paradigma do adolescente em conflito com a lei permanece muito arraigado de preceitos de décadas anteriores. Então, tais elementos mostram a importância de se realizar a mudança de paradigma também do que se entende por adolescente em conflito com a lei e não mais “menor infrator”, além de indicar como é difícil realizar a mudança na sociedade. O capítulo busca aprofundar o conhecimento da socioeducação no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Nesse capítulo foram usadas como referências as leis acima citadas, além de textos de autores que contribuíram para essa contextualização histórica, como Almeida (2008) e Conceição, Tomasello e Pereira (2003). Goffman (1961) foi utilizado por contribuir para a compreensão das instituições totais, tão usadas para o aprisionamento dos adolescentes de ontem e de hoje.

No capítulo dois é apresentado um panorama geral de quem é o adolescente que cumpre medida socioeducativa no Distrito Federal. Para isso, foram usados dados disponibilizados pela

Secretaria da Criança e do Adolescente, a partir de pesquisa de 2010 e relacionados com informações sobre o contexto brasileiro.

No terceiro capítulo é realizada a análise de questionário aplicado com três licenciadas que tiveram experiências com adolescentes do sistema educativo em organizações educativas da comunidade. A metodologia utilizada é a inserção contributiva participativa transformativa superativa mútua (REIS, 2011), construída também pela contribuição de Vigotski, Morin e Bakhtin. Os questionários foram apresentados e analisados qualitativamente, além de destrinchados de acordo com o tema das respostas. A partir das repostas dos sujeitos de pesquisa, no capítulo três problematiza-se a relação de afastamento entre o adolescente e a escola. Para elucidar os questionamentos sobre formação das professoras e sobre as especificidades no atendimento a esses adolescentes, as respostas são relacionadas a autores como Almeida (2012), Foucault (1977, 1979), Freire (2001, 2006), Freire e Shor (2011), Goffman (1998), Oliveira (2003) e Pineau (1988).

No capítulo quatro, para entender melhor que educação deveria ser oportunizada a esses adolescentes, Ferreira (2009), Freire (1987, 2001, 2006), Freire e Shor (2011) e Reis (2011) contribuem no embasamento da concepção de uma práxis promotora de liberdade. Oliveira (2003), Tomasello, Conceição e Pereira (2003) refletem sobre a relação dos adolescentes vinculados ao sistema socioeducativo com a escola.

No capítulo quatro também é apresentada a experiência do Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX) que busca oportunizar o contato de alunas e alunos de graduação com o sistema socioeducativo por meio do projeto “A realidade das quebradas do DF e Entorno”, no intuito de diminuir o distanciamento entre futuras professoras e professores com o contexto da socioeducação e com os adolescentes vinculados a ela.

OBJETIVO GERAL

- Analisar a relação entre professoras e alunos em cumprimento de medida socioeducativa em instituições educativas da comunidade, a partir do discurso das professoras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar se a temática da socioeducação foi abordada na graduação e/ou na formação continuada;
- Questionar se há especificidades no atendimento ao adolescente em conflito com a lei em instituições educativas da comunidade;

- Propor apontamentos sobre mudanças necessárias para promover a aproximação entre professora-aluno, bem como a aproximação deste com a escola.

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO REFERENTE AO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL

1.1. Contextualização da Atenção à Infância e à Adolescência

A política de atendimento à criança e ao adolescente possui historicidade e foi modificada a partir de conjunturas políticas e sociais. Conhecer essa historicidade contribui para a compreensão da proteção integral vigente e refletir que heranças a política anterior deixa para as práticas atuais.

Rizzini (apud CONCEIÇÃO; TOMASELLO; PEREIRA, 2003) relaciona que a primeira ação do Estado cujo objetivo era atingir a infância data de 1693, quando uma autoridade pública do Rio de Janeiro escreveu uma carta ao Rei de Portugal para pedir a criação de “casas de expostos”, ao se indignar por ver uma criança que era devorada por cães e ratos enquanto vagava pela rua. Para a autora, no período do Brasil Colônia o atendimento à infância era voltado para os abandonados e os considerados delinquentes, cuja atenção até o século XIX cabia às instituições religiosas. Neste período, após abolição da escravatura, muitas crianças filhas de ex-escravos que não conseguiam emprego viviam nas ruas, sem qualquer assistência ou acompanhamento (ALMEIDA et al., 2008).

Na transição da Monarquia para a República houve um crescimento populacional, sendo que 51% desta população eram crianças e adolescentes. Uma mobilização popular protagonizada por filantropos, médicos higienistas e juristas, denominada “Cruzada pela Infância”, exigia do Estado alguma ação de assistência com os abandonados e delinquentes. Assim em 1906, foi apresentado por Alcindo Guanabara na Câmara dos Deputados, o primeiro Projeto de Lei referente à infância e adolescência. Após vinte anos, o projeto passou por debates e negociações para em 1927 ser promulgado o Código de Menores Mello Mattos, que ficou em vigor por aproximadamente sessenta anos (RIZZINI apud CONCEIÇÃO; TOMASELLO; PEREIRA, 2003).

No Código de Menores não era relacionado nenhum direito, inexistindo a concepção de cidadania para crianças e adolescentes nem de medidas que contribuíssem com a família (LIBERATI, 2010). A família era responsabilizada pelo desvio de conduta de seus filhos, que eram categorizados de acordo com graus de periculosidade. A partir desse Código que a nomenclatura “menor” passou a ser legitimada para se referir a uma infância pobre que deveria ser objeto da intervenção estatal (ALMEIDA et al., 2008). A doutrina do Código de Menores era a da situação irregular, em que os menores eram foco de medidas judiciais por estarem em conflito com a lei ou por uma questão social, por não haver condições para sua subsistência (ALMEIDA et al, 2008).

Na Era Vargas, a partir de 1930, as características da atenção à infância e adolescência pouco mudaram. Segundo Almeida e colaboradores (2008) ora prevaleciam as diretrizes/ações assistencialista e paternalistas, ora as orientações repressivas e discriminatórias. Não apenas em

relação aos menores, mas voltada para toda camada da sociedade excluída, a questão social demandava atenção do Estado como forma de reprimir e controlar as tensões para assim tornar o projeto de industrialização e urbanização viável.

A partir do Golpe Militar de 1964, iniciativas do Governo Federal determinadas pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) direcionavam as ações para o atendimento ao menor (ALMEIDA et al., 2008). Em consonância com a política nacional, em 1º de dezembro de 1964 surgiu a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que era um órgão imbuído de implementar a política pela elaboração de diretrizes e técnicas (BANDEIRA apud ALMEIDA et al., 2008).

Contudo, conforme Almeida e colaboradores (2008), a política se distanciava de seu público-alvo, o que contribuiu para que fracassasse. Dessa forma, surgiram as FEBEM que tinham como objetivo colocar em prática as orientações da FUNABEM, mantendo contato direto com os menores. Foram criadas instituições totais para internar os menores, que se denominavam unidades educacionais ou terapêuticas. Os menores encaminhados a essas unidades ou era infratores, enviados pela polícia, ou abandonados, que não possuíam família ou que a família não tinha como criá-los (BANDEIRA apud CONCEIÇÃO; TOMASELLO; PEREIRA, 2003).

Goffman (1961) caracteriza como instituições totais essas onde indivíduos com alguma semelhança moram e trabalham, mantendo-se afastados da sociedade por um período de tempo, como no caso das FEBEM. Essas instituições se assemelham no aspecto do fechamento e das restrições impostas aos indivíduos. O fechamento apresenta-se inclusive na organização física, que prima por portas, paredes altas entre outros. As instituições totais recebem indivíduos de diferentes culturas e que ao passar longos períodos de internação, retornam ao mundo externo “destreinados”, ou seja, não conseguem enfrentar aspectos do dia-a-dia como conseguiriam antes da internação.

Durante o tempo institucionalizado, o indivíduo defronta-se com perdas irreversíveis e dolorosas (GOFFMAN, 1961). Nas instituições totais, os indivíduos realizam suas atividades diárias junto com várias pessoas, que também recebem o mesmo tratamento e também devem realizar as mesmas atividades em horários planejados pelos dirigentes da instituição, que definem a realização de uma atividade para atender determinado objetivo.

Nas instituições totais encontram-se dois grupos distintos: o dos internados e o dos supervisores ou dirigentes. Os internados não tem acesso ao mundo externo, enquanto o grupo dos dirigentes circula entre o ambiente interno e externo e conseguem não se submeter à dominação da instituição total. Os internados também não tem acesso às decisões e desconhecem seu destino na instituição, enquanto os dirigentes definem e controlam tais aspectos (GOFFMAN, 1961).

As instituições totais também impedem o convívio com familiares. Nessas instituições o indivíduo tem seu eu mortificado ao isolar-se do convívio familiar e social, ao seguir horários

definidos por outras pessoas e ao romper os papéis que anteriormente eram realizados (GOFFMAN, 1961). No processo de admissão, o indivíduo despe-se de todos seus pertences que o caracterizam e se caracteriza com roupas da instituição, que são iguais para todos e todas.

O critério para a institucionalização visava à proteção da sociedade em relação ao risco advindo desses menores e pelo potencial de marginalidade que eles vivenciariam se não fosse tomada providência do Estado. Os pobres eram “bandidos em potencial” (NOGUEIRA; CHENIAUX apud CONCEIÇÃO; TOMASELLO; PEREIRA, 2003, pg. 84) e deveriam ser afastados de suas famílias, que não teriam condições de contribuir para o desenvolvimento. Culpabilizava-se a família, procurando afastá-la da criança e adolescente, sem problematizar que o próprio sistema social contribuía para a exclusão e marginalização (CONCEIÇÃO; TOMASELLO; PEREIRA, 2003).

O Código de Menores foi modificado já durante o Regime Militar, em 1979, e mesmo que a partir dos anos 80 surgissem novas propostas de atendimento ao menor, a internação continuava como principal ação a ser realizada. Estudos deste período relacionavam os prejuízos oriundos da estigmatização pela institucionalização e questionava-se o conceito de abandono desses menores, pois grande parte delas possuía família (RIZZINI; RIZZINI apud CONCEIÇÃO; TOMASELLO; PEREIRA, 2003).

O momento de luta contra o sistema ditatorial vigente, principalmente entre os anos 70 e 80, também questionava a política de atenção à infância e à adolescência. Houve uma proliferação de projetos alternativos desenvolvidos por entidades religiosas, universidades e organizações não governamentais em que se deslocava o paradigma da repressão para o cuidado, para o respeito, passando a conceber a criança e o adolescente como sujeitos. A imprensa contribuiu ao expor elementos do sistema falido, que era palco de violências e constantemente denunciado por isto. Os autores (ALMEIDA et al., 2008) ressaltam a importância dos “educadores de rua”, que atuavam com a mesma população, desenvolvendo atividades pedagógicas na própria rua, desvinculada da institucionalização que era predominante na política nacional. A partir dessa prática e em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes formou-se em 1985 o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR). O movimento se juntava a outros movimentos sociais que lutavam pela redemocratização política, havia uma movimentação de empoderamento das periferias que passava a definir sua identidade, além de ações alternativas para a infância e a adolescência e as próprias instituições totais questionavam sua prática. Tais aspectos possibilitaram uma posterior redefinição do lugar da criança e do adolescente na sociedade.

Esforços conjuntos desses diversos atores mobilizaram a sociedade e foram levantadas assinaturas pedindo a aprovação de emendas populares sobre os direitos das crianças e adolescentes (ALMEIDA et al., 2008). O objetivo era alterar o caráter repressivo da política, o aspecto pejorativo

atribuído ao “menor” para se falar em crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Dessa forma, deve-se abolir do discurso a referência a esses sujeitos como “menores infratores”.

A mobilização que adquiriu alcance nacional contribuiu para que em 1988 fosse aprovado o artigo 227 na Constituição Federal de 1988 (ALMEIDA et al., 2008). De acordo com o artigo:

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 (Art. 227, BRASIL, 1988).

O Estado, junto com a família, passou a ser responsável pela garantia dos direitos às crianças e aos adolescentes. A mobilização dos sujeitos que participaram do processo Constituinte continuou mesmo após aprovação da Constituição Federal em 1988. Setores da Magistratura, do Ministério Público, do Poder Executivo se articularam para buscar a elaboração e aprovação de uma lei complementar à Constituição Federal. Essa lei, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente em 1990 após diversas discussões, veio a ser chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ALMEIDA et al., 2008).

1.2. Estatuto da Criança e do Adolescente e o conflito com a lei

A grande transformação presente no Estatuto da Criança e do Adolescente é que antes se buscava proteger a sociedade dos menores infratores e a partir do ECA o foco era garantir a proteção integral às crianças e aos adolescentes (CONCEIÇÃO; TOMASELLO; PEREIRA, 2008). As crianças e adolescentes passaram a ser consideradas enquanto pessoas em desenvolvimento, devendo-lhes serem asseguradas as oportunidades para o desenvolvimento tanto físico, mental, moral, espiritual e social (Art. 6º; Art. 3º, BRASIL, 1990).

Além disso, no Código dos Menores a institucionalização ocorria de forma arbitrária para os abandonados e para aqueles envolvidos com o que se chamava “delinquência”. O ECA rompeu com essa prática e passou a definir os procedimentos legais e as medidas para aqueles que descumpriram a lei. Uma das determinações oriundas do ECA é que o adolescente só será privado de liberdade quando em flagrante de ato infracional ou por ordem judicial (Art. 106, BRASIL, 1990). Vale ressaltar que anteriormente a própria família poderia institucionalizá-lo, sem prazo para sua saída.

O Estatuto da Criança e do Adolescente delimitou que os atos infracionais são as condutas tidas como crimes e contravenções penais que podem ser atribuídas a adolescente que possua entre doze e dezoito anos na data do fato (Art. 103; 104, BRASIL, 1990). Definiu formas de responsabilizar os adolescentes autores de atos infracionais, fazendo uso de intervenções

pedagógicas e não punitivas, como prevalecia anteriormente. A responsabilização, que ocorre através de medida socioeducativa, deve ser aplicada conforme a capacidade do adolescente de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração (Art. 112, §1º BRASIL, 1990), levando-se em conta as necessidades pedagógicas do adolescente, preferindo aquelas que fortaleçam os vínculos familiares e comunitários (Art. 100, BRASIL, 1990).

Ao ser verificada autoria do ato infracional, o ECA determina as seguintes medidas passíveis de aplicação (Art. 112, BRASIL, 1990):

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

As medidas podem ser aplicadas de forma isolada, cumulativa e podem ser substituídas a qualquer tempo (Art. 99, BRASIL, 1990). A advertência é realizada pelo juiz e deve ser reduzida a termo e assinada (Art. 115, BRASIL, 1990). A obrigação de reparar o dano ocorre quando o ato infracional implica em reflexos patrimoniais e o juiz pode exigir que o adolescente “restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima” (Art. 116, BRASIL, 1990). A prestação de serviços à comunidade – PSC consiste em atividades não remuneradas de interesse coletivo realizadas em escolas, hospitais e outras conforme a aptidão do adolescente. A aplicação da medida não deve exceder seis meses e deve ser cumprida em jornada máxima de oito horas semanais em horários distintos da escola ou do trabalho, para não prejudicá-las (Art. 117, BRASIL, 1990).

A liberdade assistida é fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída e consiste no acompanhamento, auxílio, orientação, inserção em programas oficiais de assistência social, colocação no mercado de trabalho e supervisão do aproveitamento escolar, inclusive realizando a matrícula (Art. 118 e 119, BRASIL, 1990). Todas as medidas citadas até o momento devem ser cumpridas em meio aberto, fazendo uso da rede de saúde, rede escolar disponíveis na comunidade.

Já a medida socioeducativa de semiliberdade é caracterizada por certa restrição à liberdade do adolescente. Este é afastado do convívio familiar e comunitário durante a semana, quando permanece na Unidade e faz uso dos serviços na comunidade da Unidade, sem necessidade de autorização judicial para realização de atividades externas. Nos finais de semana, feriados, o adolescente retorna ao convívio com a família. São obrigatórias a escolarização e profissionalização, priorizando os recursos da comunidade (Art. 120, BRASIL, 1990).

A medida de internação é a única privativa de liberdade, em que se avalia o prazo no máximo a cada seis meses e o período de internação não pode exceder três anos. Trata-se da única medida que realiza a escolarização na própria unidade, mas pode realizar atividades externas a critérios da equipe técnica, salvo determinação judicial contrária (Art. 121, BRASIL, 1990). Como o ECA prioriza o convívio familiar e comunitário, a medida só pode ser aplicada quando se tratar “de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves; por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta” (Art. 122, BRASIL, 1990).

As medidas previstas no art. 101 a que se refere o artigo são as medidas protetivas que podem ser aplicadas em caso de “ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; em razão de sua conduta” (Art. 98, I, II e III, BRASIL, 1990). São elas (Art. 101, BRASIL, 1990):

- I- encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II- orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III- matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV- inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V- requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI- inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII- acolhimento institucional;
- VIII- inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX- colocação em família substituta.

1.3. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

Apenas em 2012 foi instituído, enquanto lei, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas descritas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 1º, BRASIL, 2012). Criado em 2006, em comemoração aos dezesseis anos da publicação do ECA, o SINASE surgiu como diretriz e parâmetro para contribuir com a efetivação do direito à cidadania daqueles adolescentes em conflito com a lei.

A partir de uma construção coletiva, que contou com a organização do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e dos Adolescentes (CONANDA) e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/SPDCA), em parceria com a Associação Brasileira dos Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP) e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD). Foram realizados encontros estaduais, regionais e um nacional com representantes das entidades citadas, gestores e servidores de instituições de atendimento socioeducativo (BRASIL, 2006).

O objetivo do SINASE é regulamentar o atendimento em socioeducação, no intuito de uniformizá-lo a nível nacional, promovendo os direitos e evitando violações. A lei dispõe sobre as competências municipais, estaduais, distrital e federal, bem como regula o atendimento nas unidades, de acordo com a especificidade de cada uma delas.

O SINASE descreve que os objetivos das medidas socioeducativas são:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei. (Art. 1º, BRASIL, 2012)

Um elemento importante para compreender a escola como parte do Sistema de Garantia de Direitos está presente nas disposições finais e transitórias da lei, onde se estabelece que os Conselhos dos Direitos das Crianças, em todos os níveis, além das entidades de atendimento deverão “garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução”. O prazo definido pela lei foi de um ano da data de publicação, que foi completado neste ano de 2013, no dia 18 de janeiro. Sendo assim, desde essa data, todos os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa devem ter matrícula escolar.

CAPÍTULO II – OS ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO DISTRITO FEDERAL

Compreender quem é o adolescente que cumpre medida socioeducativa no Distrito Federal é relevante para auxiliar a traçar um perfil e usá-lo para definir estratégias de atuação. Mesmo entendendo que a análise estatística não abarca toda complexidade e toda individualidade desses sujeitos, optei por apresentar alguns elementos disponíveis no sítio da Secretaria da Criança e do Adolescente de 2012, usando informações de 2010.

Segundo “O retrato da infância e da adolescência no Distrito Federal” (GDF, 2012), em 2010 a população era composta por 28,8% de crianças e adolescentes, sendo que 18,6% eram crianças. Enquanto Brazlândia apresentou o maior percentual de crianças (22,1%), o Recanto das Emas registrou o maior número de adolescentes (13%) e número total de crianças e adolescentes (34,9%). Quanto ao gênero, não há diferença significativa, tendo em vista que o percentual de adolescentes do sexo feminino é de 50,1%.

A população de crianças e adolescentes é majoritariamente negra (59,9%), salvo nas regiões administrativas de Brasília, Cruzeiro, Lago Sul e Norte, Núcleo Bandeirante onde prevalece a existência de crianças e adolescentes brancos. Taguatinga apresentou uma quantidade levemente maior de crianças e adolescentes brancos.

O levantamento averiguou que a população de crianças e adolescentes, de zero a 17 anos, em extrema pobreza - ou seja, em que os membros de famílias auferem renda de até R\$ 70,00 *per capita* - é de 2,57%. Sendo que na população extremamente pobre, que totalizam 46.588 pessoas em 2010, os índices indicam que 45,8% são compostas de crianças e adolescentes.

O índice de analfabetismo entre adolescentes de 11 a 17 anos é menor que 1% e ocorre principalmente na área rural. Sobre a relação com a escola, observou-se que quanto mais alta a faixa etária, mais alto o índice de inserção educacional. Essa informação não se repete em relação aos adolescentes de 15 a 17, que apresentam dados mais baixos do que de crianças e adolescentes entre seis e 14 anos. Nas áreas urbanas de Brazlândia, Candangolândia e Cruzeiro, bem como nas áreas rurais de Paranoá, Planaltina, Samambaia e Santa Maria o percentual de pessoas não alfabetizadas era maior na faixa etária de 15 a 17 anos do que entre 11 e 14 anos. Esse dado é importante para se perceber o distanciamento entre os adolescentes essa faixa etária e a escola, o que pode ser analisado por diferentes aspectos, mas instaura a necessidade de se pensar em ações voltadas a essa população.

Em 2011, havia mais adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida do que de semiliberdade, internação provisória ou internação, o que está de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe que deve ser priorizada a medida de meio aberto.

Entretanto, em seguida a medida com maior quantitativo de adolescentes era a internação. Ou seja, havia mais adolescente cumprindo liberdade assistida, seguido por internação, internação provisória e então semiliberdade. A média mensal em 2011 de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa foi de 3.307.

Um estudo realizado por Silva e Guerresi (2003, citado por SOUZA, 2008) definiu que no Brasil havia cerca de dez mil adolescentes em instituições privadas de liberdade, ou seja, de internação. Trata-se prioritariamente de:

“Adolescentes do sexo masculino (90%); com idade entre 16 e 18 anos (76%); afrodescendentes (60%); que não frequentavam a escola (51%); não trabalhavam (49%) e viviam com a família quando praticaram o delito (81%). Em geral, eles não concluíram o ensino fundamental (50%), eles são usuários de drogas (85,6%)” (SOUZA, 2008, pg. 61-62).

Além de analisar os dados sobre o cumprimento de medida socioeducativas, no “Retrato da infância e da adolescência no Distrito Federal” (GDF, 2012) foram levantados dados sobre o número de mortes por agressão dentre os óbitos por outras causas externas ocorridas no Distrito Federal que envolveu crianças, adolescentes e jovens até 19 anos. Notou-se que em 2010, os óbitos por causas externas que ocorreram atingiram 50% de crianças e adolescentes de 10 a 14 anos e 70,95% dos óbitos foi de adolescentes e jovens de 15 a 19 anos. Tais dados indicam a necessidade de direcionar políticas públicas para os adolescentes do sexo masculino principalmente, entre 15 e 19 anos.

CAPÍTULO III – A RELAÇÃO DO SOCIOEDUCANDO COM AS ESCOLAS, A PARTIR DA FALA DAS PROFESSORAS

3. 1. Metodologia

A metodologia utilizada é qualitativa e trata-se da inserção contributiva participativa transformativa superativa mútua, proposta pelo professor Dr. Renato Hilário dos Reis a partir de uma “perspectiva político-epistemológica de Vigotski, Morin e Bakhtin” (REIS, 2011, pg. 135). Morin auxilia a fundamentar a metodologia citada a partir do paradigma da complexidade, em que se nega a existência de uma verdade inquestionável, passando a conceber a verdade como algo historicamente localizado em uma época e momento específicos, sendo provisória. Além disso, a concepção de verdade não é algo único, mas são múltiplas verdades.

Outro princípio de Morin que é fundante nesse trabalho é que conhecimento não é possível sem a marca do sujeito. O sujeito - com sua visão de mundo, valores, história e cultura - se relaciona com o objeto e deixa sua marca (REIS, 2011). Bakhtin complementa ao afirmar que no contexto das ciências humanas o pesquisador observa algo que ele também faz parte, sendo parte integrante do que observa (BAKHTIN apud REIS, 2011).

Para a realização da pesquisa, foram aplicados questionários com duas professoras que atuam com adolescentes em conflito com a lei e outra que já atuou. O contato com as participantes se deu por correio eletrônico em que expliquei o objetivo da pesquisa e interroguei se havia interesse e disponibilidade de participar. Assim, os questionários e os termos de consentimento livre e esclarecido foram enviados, respondidos e devolvidos para análise das respostas. Para preservação da identidade das participantes foram escolhidos nomes fictícios.

O critério de seleção se deu pelo envolvimento dessas professoras com adolescentes em conflito com a lei durante suas trajetórias profissionais. Além disso, priorizou-se a fala de professoras que passaram a atuar com socioeducação ou com adolescentes em cumprimento de medida mesmo que essa inserção não tenha ocorrido por interesse pessoal delas, e ainda assim elas conseguiram criar estratégias para atuar com essa nova demanda. As professoras tiveram liberdade para responder as perguntas sem intervenção e as respostas foram apresentadas nos capítulos.

O percurso metodológico inicialmente previa que os adolescentes tivessem a oportunidade de falar sobre sua relação com a escola e com as professoras, contudo houve alteração no procedimento de autorização para as entrevistas, com a inclusão de outras etapas e instâncias para se pedir a autorização. Como o presente trabalho foi realizado em determinados prazos que possivelmente se extrapolariam com essa nova etapa, optou-se pela garantia da fala das professoras que também fazem parte dessa relação aluno-professora.

3.2. Sujeitos da pesquisa

A participante Maria tem 39 anos, possui formação em Processamento de Dados e Matemática e é professora de Matemática no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, com vinte anos de docência.

Eliana tem 43 anos, é pedagoga e atua como Orientadora Social em um Programa desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social com adolescentes entre 15 e 17 anos, em atividades socioeducativas, e alguns deles em cumprimento de medida socioeducativa. Eliana possui onze anos de docência, sendo sete anos trabalhando com Educação Infantil e quatro anos no Serviço Socioeducativo.

A terceira participante, Paula, tem 26 anos, é licenciada em ciências biológicas e atuou como Educadora Social na área de Meio Ambiente por dois anos e meio, no mesmo Projeto que a professora Eliana.

Ambas são concursadas e servidoras públicas, mas cada participante atua em um contexto com determinadas especificidades. Maria atua na rede regular de ensino, vinculada a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF. Eliana e Paula adquiriram a prática vinculadas a Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda – SEDEST, em um projeto que ocorre no contra turno escolar, desenvolvendo atividades socioeducativas.

3.3. Análise dos dados

A análise dos dados foi feita a partir da perspectiva de Reis (2011), em que se considera a narrativa de cada sujeito participante, sua história de vida composta por um processo de desenvolvimento que demonstra a possibilidade de transformação em sujeitos de amor, poder e saber.

A análise leva em conta que é no bojo das relações sociais, inerentes à reciprocidade dialética infra e superestrutural presente com e na palavra (...) e produzida na práxis histórico-cultural do sujeito e entre sujeitos, que ocorrem as transformações do sujeito em sua caminhada histórica (REIS, 2011, pg. 144).

A análise feita é dos indícios presentes nas falas e narrativas dos sujeitos, que podem sinalizar a constituição de cada um (REIS, 2011). Além disso, um sujeito é também um modelo da sociedade e da classe em que se encontra inserido e sua narrativa pode revelar indícios das relações sociais em que se encontra emerso. Para Vigotski, o conhecimento do singular, do microcosmo, do indivíduo fornece elementos para se compreender o modelo de sociedade (VIGOTSKI apud REIS,

2011).

3.3.1. Formação das professoras e a inserção dos socioeducandos nas organizações educativas

As três colaboradoras da pesquisa informam que durante a graduação não houve disciplina nem estágio que abordasse a temática da socioeducação. Paula participou de discussões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente de forma superficial em que se apresentavam prioritariamente os direitos das crianças, diferentemente das demais que nunca tiveram contato com o Estatuto.

A inserção profissional de Eliana e Paula se deu a partir da oportunidade proveniente de concurso público. Paula salienta que o edital do concurso não mencionava especificamente a possibilidade de atuação junto a jovens no cumprimento de medida socioeducativa, mas a descrição das atribuições do cargo era ampla. Complementa:

“Comecei a trabalhar e inicialmente só atendíamos crianças e adolescentes da comunidade, que eram assistidos por diversos programas da SEDEST (Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda). Em determinado momento, a SEDEST determinou a inserção desses jovens que cumpriam medidas socioeducativas nos programas que nós já executávamos.”

Para Maria, não houve escolha para atuar com os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, pois a inserção se dá naturalmente pelos trâmites da Secretaria de Estado de Educação. Em muitos casos, as professoras não são avisadas que há socioeducandos na turma para que esses alunos não sejam estigmatizados, mas algumas vezes essa informação chega até às docentes ou pelo próprio adolescente ou por informação de outras pessoas.

Goffman (1988) define que estigma são as características que marcam um indivíduo, tornando-o diferente dos demais e colocando-o em categorias indesejáveis. Características como mau e perigoso são estigmas, que geram descrédito e desvantagens a esses indivíduos, que ficam sempre relacionados a tais características depreciativas. Para Oliveira (2003) muitos desses adolescentes, pelo envolvimento com práticas ilícitas ou pela inserção em contexto de vulnerabilidade, são estigmatizados e pouco acreditados pelas próprias professoras e professores.

Maria explica que quando há um aviso de que os adolescentes são oriundos do sistema socioeducativo é para um controle rigoroso da frequência e saídas dos alunos. Salienta que para realizar o atendimento a esses adolescentes não houve capacitação e diz não saber “se o sistema educacional está pronto para o atendimento satisfatório dessa demanda”.

Se não houver uma reflexão acerca da prática, mesmo fora de um contexto penitenciário, as professoras e os professores podem atuar na reprodução de práticas carcerárias, em que o trabalho e a educação se colocam enquanto uma possibilidade de disciplinar e adestrar. O mínimo desvio é

punido por meio do controle, como ocorre com a frequência, de coação e fazendo uso de uma vigilância constante, que ocorre pelo exercício de um poder validado em lei. O poder de punir, curar e educar nessa lógica visa homogeneizar os desvios, silenciar as revoltas e promover a normalização social (FOUCAULT, 1977). Poder este que é oriundo da própria instituição, amparado na manutenção da ordem e da lei (FOUCAULT, 2008).

Questiono se a frequência deveria ser a única preocupação ou se as especificidades do aluno em conflito com a lei dentro da escola deveriam ser observadas, inclusive para evitar maiores ausências. A professora Maria cita que o perfil é de adolescentes com frequência irregular e com pouco interesse pela escola, o que deveria ser levado em consideração para se pensar em projetos e intervenções específicas da unidade escolar.

Oliveira (2003) salienta que a relação destes adolescentes com a escola prioritariamente se reduz a matrícula obrigatória, sem que haja frequência efetiva ou aproveitamento escolar. Oriundos de outras experiências educativas onde apresentam defasagens, entradas e saídas de escolas, pouca motivação e baixas expectativas da escola em relação a eles, a escola mostra-se pouco efetiva para contribuir com o presente de cada um deles. Complementa Shor (FREIRE e SHOR, 2011) que “o sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério, e por isso deixaram de ser sérios na escola”.

Eliana relata que houve capacitação quando passou a exercer a função. Ressalta que o contato inicial com os adolescentes foi permeado por “angústia, conflitos, preocupações, alegrias, frustrações”. Paula acrescenta que houve resistência da equipe para receber esses adolescentes:

“Na ocasião (em 2011), nós servidores questionamos bastante (a inserção dos adolescentes nos programas realizados). Temendo por nossa segurança pessoal e pela segurança dos demais usuários do serviço, tendo em vista que as unidades não dispunham de infraestrutura de segurança confiável. Questionamos a ausência de capacitação, que se resumiu a uma ou duas reuniões com a chefia e servidores da unidade onde os jovens cumpriam medida. Surgiam questões como se diz popularmente 'se um fruto podre poderia estragar os demais frutos da cesta'. Desse modo, o contato inicial com a socioeducação foi cercado de insegurança profissional, de medo mesmo, de não saber como lidar com a situação, de não saber lidar com os jovens e acabar perdendo o controle do restante da turma. Em resumo, tivemos que lidar com a situação com todos os nossos preconceitos e sem apoio ou qualificação da instituição”.

A formação tem o papel de apresentar a política de atenção integral à adolescência, para que fundamente a prática. A formação continuada, além do que foi citado, também tem o papel de acolher a ansiedade e a angústia das professoras e dos professores, contribuir na desconstrução do preconceito e auxiliar no processo de abertura para receber o novo, que a partir de um olhar distanciado é visto pela mídia e por parte da sociedade como “perigosos”. Faz-se necessário interrogar que tipo de transformações e mudanças é possível realizar se as pessoas que atuam diretamente com a socioeducação não tem na instituição uma possibilidade de refletir sobre a

prática e pouco se sentem preparadas para atuar.

Em relação aos profissionais graduados em Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura define que o curso de Pedagogia capacita a professora e o professor a atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Profissional e em outras áreas em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos, inclusive em experiências educativas não escolares. A resolução estabelece que o profissional egresso do curso de Pedagogia deve ter uma postura investigativa, integrativa e propositiva para identificar problemas socioculturais e educacionais quando deparar com a complexidade de realidades, objetivando a superação de exclusões sociais, étnicorraciais, políticas, econômicas entre outras. Outra dimensão, definida por Freire (2001) como uma de suas lutas, é incluir no currículo dos cursos que formam professoras e professores a discussão sobre o que é ser ético nesse mundo em que prevalece a lógica do mercado.

Contudo, ao fazer uma análise das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia da UnB, Almeida (2012) observou que não há nenhuma referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente nas ementas das disciplinas. Além disso, o principal foco das matérias ofertadas é pensar a Pedagogia inserida nas escolas, sem problematizar que a Pedagogia pode se inserir em outros espaços, como algumas vezes ocorre com a profissional que atua em socioeducação.

3.3.2. Especificidades da participação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa na organização educativa

Na prática pedagógica, Maria não identifica diferenciação em relação aos demais estudantes, salvo a necessidade de acompanhar a frequência e identificar possíveis ausências no decorrer do período. Para Eliana, o atendimento a adolescentes em conflito com a lei possui especificidades e cita como maiores dificuldades o fato de que “alguns jovens não reconhecem autoridade, são usuários de drogas, têm dificuldades para aceitar limites, apresentam falta de motivação e apatia frente às atividades propostas”. Para Pineau (1988), esses elementos constituem a historicidade desses sujeitos, que atua na construção da formação de cada um deles.

Maria não identifica elementos facilitadores no atendimento a esses adolescentes, mas descreve como fator de maior dificuldade: “o desempenho do aluno, visto que, no caso dos alunos que atendi, estes não tinham frequência regular e o interesse no real desenvolvimento escolar era parco”.

Para diminuir a falta de interesse escolar desses adolescentes, caberia a pedagoga ou ao pedagogo da equipe que acompanha o socioeducando na medida socioeducativa contribuir para a

promoção desse interesse, possivelmente realizando o acompanhamento dessas atividades e também atuando na mediação entre o adolescente e a escola, quando fosse preciso. Porém, muitas vezes não há essa vontade por parte dos profissionais que designam o acompanhamento escolar como algo de restrita competência da escola.

A invisibilidade social que acomete esses adolescentes é rompida pelo envolvimento deles com práticas infracionais, quando a sociedade passa a enxergá-los, mesmo que de forma negativa. Na escola, os adolescentes continuam invisíveis, pois grande parte não teve interesse pela educação e pouco se destacam nessa área. Acabam utilizando os comportamentos que já conhecem como forma de serem percebidos ou até de reagir ao contexto escolar do qual pouco se sentem pertencentes, como cita Paula:

“Essa mesma imagem preconceituosa do 'delinquente juvenil' com que se pinta o adolescente em cumprimento de medida acaba servindo de armadura para esses jovens. Eles tentam se impor com uma postura de perigosos e de transgressores de regra o tempo todo e passam a desafiar os limites impostos. Não querem seguir os horários, se recusam a participar das atividades propostas, tentam se impor sobre os demais adolescentes, estabelecer o domínio especialmente sobre os mais jovens, por exemplo, querendo sempre os melhores lugares, materiais ou oportunidades”.

Algumas vezes o contato do adolescente que cumpre medida socioeducativa com a professora que o acompanha na escola da comunidade se reduz ao contato inicial. A professora teme aquele sujeito que chega até ela e que ela aprendeu ao longo da sua socialização a manter-se afastada, a proteger-se. De outro, um adolescente com histórico de entradas e saídas da escolarização formal que por não se sentir recebido, opta por evadir. A escola o expulsa por outros meios, ao mantê-lo excluído. Se ele permanece nessa lógica da educação tradicional, passa a medir forças com a professora, dificultar as atividades.

Para Eliana, o papel do adolescente na turma depende do perfil deste, pois há “empoderamento e liderança negativa (casos mais difíceis); quando os jovens apresentam um perfil tranquilo e receptivo, eles interagem espontaneamente e se sentem valorizados, criando e fortalecendo vínculos”. Paula exemplifica:

“A inserção desses jovens no grupo de usuários antigos (do serviço) levantou algumas situações curiosas. A primeira é que o grupo (oriundo do sistema socioeducativo) queria se manter isolado dos demais usuários, especialmente dos mais jovens. (...) Tudo isso aconteceu porque o restante do grupo de usuários os via com um certo status por serem 'da semiliberdade'. Os adolescentes que cumpriam medida 'tiravam onda' e os demais os temiam por isso. Houve algumas situações de conflito onde os adolescentes 'da semi' se impunham para pegar os melhores lugares nos eventos ou no transporte, tomavam a bola e a quadra, pegavam lanches dos outros. Outra situação importante é que, os demais jovens, que não cumpriam medida, mas faziam as atividades junto com os 'da semi' acabaram se tornando extremamente indisciplinados (cabe aqui ressaltar que a unidade onde desenvolvi esse trabalho era localizada em um comunidade com bastante vulnerabilidade, onde havia situações como brigas de gangue e tráfico de drogas). (...) Curiosamente, o grupo dos jovens da semiliberdade acabou se fracionando: uns passaram a se posicionar contra todo

tipo de confusão e a incentivar os outros a participarem das atividades com tranquilidade. Alguns outros, entretanto, continuaram incentivando a confusão, manipulando outros jovens, especialmente os mais novos, para que fizessem bagunça”.

A inserção desses adolescentes na turma pode adquirir diferentes contornos, como descrito pelas professoras. A professora ou o professor pode se sentir ameaçado e deixar de usar sua autoridade. Alguns adolescentes assumem uma liderança na turma que pode contribuir para as atividades ou prejudicar e alguns se tornam mais receptivos e participativos quando se sentem valorizados. Sobre a inserção desse adolescente em cumprimento de medida socioeducativa na turma, Maria considera que “dificilmente um professor manifestará a sua autoridade com rigor se sentir ameaçado”.

Os adolescentes questionam a hierarquia e a relação de poder presentes na educação tradicional. O educador e a educadora que atuam numa perspectiva democrática se deparam com o problema de trabalhar, usando o limite também para a promoção da liberdade (FREIRE, 2006). Freire (2006) explica que os adolescentes nem sempre fazem uso da liberdade que possuem para escolher a melhor opção para o seu futuro, cabendo aos pais discutir com os filhos essas escolhas relacionados com o amanhã, mas sempre lembrando que o futuro é do adolescente. No caso do cumprimento de medidas socioeducativas, considero que se pode incluir a equipe que acompanha o adolescente na medida socioeducativa e na escola no papel de promover essa discussão. Muitos estão afastados de suas famílias durante a semana, como no caso do cumprimento da semiliberdade, e outros, mesmo residindo com familiares, possuem pouca convivência tendo em vista a exaustiva jornada de trabalho a que são submetidas as mães e pais das camadas populares, que precisam se ausentar do lar para garantir o sustento deste.

Paula complementa:

“É preciso compreender em que ponto se deve agir com firmeza e em que momentos de parar e evitar bater de frente. Entendo que somente com a observação desses dois aspectos seja possível construir uma relação de confiança que favoreça o aprendizado e de valorização dos potenciais desses adolescentes”.

Maria refere que alguns colegas já passaram por situações de intimidação pelos alunos em regime de liberdade assistida, mas ela não. A professora nega ter vivenciado situações de medo e constrangimento perante os adolescentes. Entretanto, refere já ter passado pelo constrangimento de policiais “irem averiguar onde de fato estava o aluno no decorrer das aulas”.

O poder disciplinar, como o policial, é exercido de forma contínua por meio da vigilância, sem que haja preocupação com a reinserção social. O interesse está no “conjunto de mecanismos que controlam, seguem, punem e reformam o delinquente” (FOUCAULT, 1979, pg. 186) e que de alguma forma tem utilidade econômica e atuam consolidando o próprio sistema. Trata-se de

mecanismo de exclusão da sociedade burguesa que faz uso do poder disciplinar no intuito de manter o corpo social (FOUCAULT, 1979).

Já Eliana e Paula reiteram que tiveram medo ao atuar com esses adolescentes, principalmente no começo, e ficaram mais tranquilas quando se estabeleceu uma relação de respeito mútuo. Para Paula:

“O trabalho com esses adolescentes exige primeiramente uma quebra do preconceito. Não é viável a formação de um vínculo com o jovem ou a formação de uma relação de respeito mútuo enquanto o profissional enxerga apenas um 'delinquente juvenil'. Em segundo lugar, acredito esse tipo de usuário exige uma maior sensibilidade do profissional. É importante um olhar mais cuidadoso para encontrar a melhor forma de abordar cada tema, para entender quais as fragilidades dos pontos de bloqueio que muitas vezes o adolescente criou para se proteger”.

Os facilitadores, para Eliana, são que “alguns jovens querem mudar seu contexto social e se mostram abertos à oportunidade; nesses casos, mostram-se envolvidos e demonstram habilidades”. Como facilitadores e possibilidades de intervenção, Paula cita que:

“Esses jovens estabelecem rapidamente quem é a figura de autoridade daquele local e agem com respeito para com essa pessoa. (...) Isso acaba facilitando o contato com esse adolescente. Outro ponto interessante é que quando esse jovem se sente respeitado, quando tem a oportunidade de opinar, de escolher, esses jovens se motivam muito. Esse acaba sendo um caminho muito interessante, pois eles vão respeitar muito melhor as regras que ajudaram a criar, vão participar melhor de uma atividade que eles decidiram fazer”.

O aspecto de ser reconhecido como autoridade se ampara na relação de respeito e possui uma linha tênue com a autoridade mantida pelo exercício do poder disciplinar. Cabe à professora refletir e não confundir o respeito com o poder, mantendo uma relação educativa democrática.

Os adolescentes respeitam a figura de autoridade do local e agem com respeito se se sentem respeitados. O respeito é percebido por eles quando tem a possibilidade de opinar, de escolher, de decidir. Para Freire (2006, p. 106), “é decidindo que se aprende a decidir” e faz parte desse processo assumir as consequências deste ato. Dessa forma, a decisão é um processo responsável que contempla consequências. A participação das mães, dos pais ou das educadoras e educadores junto a esses adolescentes é assessorar, sem impor a decisão, analisando as consequências possíveis do que fora decidido. O amadurecimento decorre desse exercício do ato de decidir e também faz parte da pedagogia da autonomia, que está “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (FREIRE, 2006, p. 107).

Para a professora Maria “é interessante essa temática (relação da socioeducação com a escola) porque nunca foi abordada e na verdade é fundamental que se fizesse um trabalho com os professores sobre o referido tema. Na verdade, não sabemos como atuar na nova realidade em que estamos inseridos”.

CAPÍTULO IV - (SOCIO) EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE OS ADOLESCENTES E A EDUCAÇÃO QUE SE DESEJA.

4.1. Estratégias para a mudança necessária na educação

A proposta do capítulo não é definir técnicas e métodos universais, pois eles não existem. O que Freire (2001) defende em suas produções escritas é que não é possível um método universalizante, principalmente porque Freire sempre acreditou na autonomia das educadoras e educadores. O autor propõe que se respeite profundamente a identidade cultural dos alunos, o que implica em respeitar a linguagem, a cor, o gênero, a classe, a orientação sexual, a capacidade intelectual e estimular a criatividade desses sujeitos. Também Shor (FREIRE e SHOR, 2011) coloca “que o ensino libertador não pode ser padronizado. É a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação” (idem, pg. 51).

Como estratégias para lidar com as especificidades, as professoras pesquisadas refletem, a partir das suas práticas, que é preciso não ter preconceito em relação a esses adolescentes, ter um olhar mais atento para identificar o que é uma dificuldade para eles. Além disso, é preciso entender quando agir com firmeza e em que momentos evitar o confronto. É preciso tornar a escola uma possibilidade de destaque, não só de invisibilidade e de reprodução da marginalização já vivenciada socialmente.

No contexto do envolvimento com práticas ilícitas, a educação deve contribuir para que se rompa com a miséria, possibilitando a reflexão crítica junto ao grupo vulnerabilizado de que a violência e as violações pelas quais passam não é destino certo. Para promover uma reflexão crítica as professoras e os professores não podem fazer uso de uma postura autoritária, de detentores de uma verdade capaz de salvar os grupos populares nem incutir nestes a visão de culpa pelo “fracasso” (FREIRE, 2006). Deve-se priorizar a fala aos sujeitos participantes daquela realidade, donos de suas histórias para que eles ressignifiquem sua experiência social.

As professoras citam como exemplos positivos da atuação na instituição, os adolescentes que se esforçam para concluir a escolaridade, tem oportunidade de estágio e se afastam do envolvimento infracional. As organizações educativas, ao perceberem o interesse, as habilidades devem contar com meios de acesso a outras instituições profissionalizantes que atendam a demanda dos adolescentes. Uma dificuldade que geralmente surge é que os cursos que interessam os adolescentes, muitas vezes exigem uma escolaridade acima do que eles possuem e os cursos disponíveis não atraem os adolescentes. Outra dificuldade é que muitos desses cursos são propostos por quem faz o planejamento das políticas públicas, sem escutar o desejo dos adolescentes, o que suscita que não haja adesão.

No intuito de alcançar a mudança, Paula relata a metodologia empregada:

“O mais importante foi o momento no qual compreendemos que o único caminho para conseguir afetar esses jovens seria parar para escutar o que eles tinham a dizer. Quando passamos a desenvolver atividades de mais liberdade de atuação, de escuta, atividades sobre os temas que eles escolhiam, as coisas fluíram muito melhor. Jovens pouco participativos interagiam e os que já participavam assumiam um protagonismo admirável, como em uma das oficinas propostas, de confecção de pipas, onde esses jovens passaram a ensinar e a ajudar as crianças que não conseguiam fazer, voluntariamente. Algumas outras atividades como análise de letras de música escolhidas por eles, oficinas de artes com foco no *grafitti* e nas letras usadas em pichação, e outras atividades mais formais, mas que foram propostas de modo que eles fizessem e se expressassem a vontade foram muito bem sucedidas”.

Os adolescentes exigem uma educação que fale dos assuntos de seus interesses, que os ouça. Tomasello, Conceição e Pereira (2003) usaram o *rap (rhythm and poetry)* como estratégia de acesso aos jovens, pois muitos destes consideram o *rap* como sua própria voz. A educação que esses sujeitos exigem é aquela que promove a construção coletiva, a fala, a horizontalidade e não uma educação vertical. Já uma educação vertical, com transferência de conhecimento, pressupõe a existência de um lado que sabe e de outro lado que nada sabe (FREIRE, 1987). Reis (2011) coloca que quando são chamados a falar descobrem o domínio da fala, e que poder falar significa também ter poder. “De silenciado e em silenciamento, ele pode desenvolver um processo de dessilenciamento” (REIS, 2011, pg. 71).

Para Freire (2001) é preciso que as professoras e os professores aprendam a ouvir, para então aprender como falar. Aqueles eu não ouvem, acabam gritando, impondo suas ideias e silenciando ainda mais as vozes já silenciadas. O exercício de ouvir para então falar exige que se esteja imerso na experiência dos alunos, sempre entendendo que não se deve assumir uma postura paternalista e passar a falar pelos alunos, mais do que verdadeiramente ouvi-los.

Sobre o contato entre a instituição educativa da comunidade e a equipe que acompanha o adolescente no cumprimento da medida socioeducativa, as três pesquisadas concordam que é muito importante para o atendimento ao adolescente, mas ainda é raro. Eliana conta que recentemente ocorreu e possibilitou a troca de informações e experiências. Na prática da Paula:

“Houve contato uma ou duas vezes com a coordenação da unidade de semiliberdade. Havia um contato mensal com a psicóloga da unidade que ficou responsável por essa atividade. No início, um agente sempre acompanhava os jovens no transporte da semi para a nossa unidade, mas ele se mantinha afastado da atividade sem interagir. Posteriormente esse transporte foi abolido, e nós conseguimos permissão para que os adolescentes recebessem vale transporte e viessem por conta própria, como todos os adolescentes do grupo. A psicóloga da unidade sugeriu que fosse feito um relatório semanal sobre cada um dos adolescentes que cumpriam medida, porém a unidade de semiliberdade nunca buscou nenhum dos relatórios e quando a pilha de folhas acumulou dois meses sem ser avaliada, eu sugeri que essa atividade fosse suspensa. Eu senti muita falta da atuação mais próxima dos profissionais da semi, houve uma ocasião inclusive em que fui junto com a coordenadora da minha unidade buscar os jovens na unidade da semi, em que demonstramos interesse em conhecer as instalações e atividades que eles desenvolviam, fazendo o convite para que eles

fossem também nos visitar, conhecer nossas instalações. Entretanto, a atuação desses outros profissionais continuou distante”.

Na busca pela integralidade do cuidado com esses sujeitos, seria necessária uma maior interlocução da escola com a unidade de medida socioeducativa, que pela fala das colaboradoras ainda é parca. A troca não deve se restringir à visita das unidades, mas deve partir do princípio de que o sujeito atendido é único e a educação proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente será oportunizada em instituições distintas, que se interligadas possivelmente alcançariam melhor o objetivo de aproximar o adolescente da escola.

Essa preocupação não deve servir como uma tutela, em que um servidor acompanha o adolescente até a organização educativa meramente para observar se foi. Deve ser oportunizada ao adolescente a autonomia de deslocar-se, assim como ocorre para os demais. Os relatórios, caso existam, não deveriam se restringir a uma burocracia a ser cumprida, mas deveriam ser instrumentos para a intervenção de forma coletiva. Para a Oliveira (2003) é preciso que a equipe que acompanha o adolescente no cumprimento da medida intervenha nas relações institucionais da escola que muitas vezes contribui para a produção do fracasso ao invés de educar, indo além da matrícula e do acompanhamento.

Quando indagadas se o contato com esses adolescentes mudou de alguma forma a visão que tinha deles, Maria disse que “como eles estão diluídos em turmas regulares em regiões de vulnerabilidade, fica difícil mudar a perspectiva educacional e adaptá-la, fazendo concessões”. Isso ocorre, pois muitas vezes as professoras nem chegam a conhecer que adolescentes estão inseridos no sistema socioeducativo, ou se tem conhecimento algumas se mantêm afastadas.

Já para Eliana e Paula, a visão mudou completamente. Paula diz que deixou de ser uma visão preconceituosa, estereotipada de que são “menores infratores” para uma concepção “de um jovem que não teve oportunidades ou que não pode aproveitá-las, que sofreu violências diversas e acabou sendo levado por uma sobreposição de erros pessoais, familiares e sociais”. Além disso, considera como o mais importante ter passado a “acreditar que muitos deles podem sim mudar de vida e se tornar profissionais competentes nas mais diversas atividades”.

Freire (2006) defende que o ato de ensinar exige da professora e do professor a certeza de que a mudança é possível, assim como expressa a professora. Ao se inserirem em contexto de vulnerabilidade, a ideia de que o que está posto é definitivo deve ser trocada pelo entendimento que se trata de um processo, em constante construção, desconstrução e reconstrução. O papel de quem se insere nesse contexto não deve ser de observador, mas deve ser de intervenção e para intervir, contribuindo com a mudança, não deve se acomodar com o que vivencia.

A possibilidade de mudança, de ser mais, resistindo às situações de violência e silenciamento enfrentadas devem contribuir para a rebeldia em detrimento da resignação. Para

Freire (2006), a rebeldia é o ponto de partida para a denúncia da violação dos direitos, mas ainda insuficiente. O autor postula que é preciso se alongar até “uma posição mais radial e crítica, a revolucionária” (idem, p. 79).

Possivelmente, promover a aproximação de graduandas e graduandos dos cursos de licenciatura contribuiria para que quando ingressassem na prática profissional já conheceriam o que é atuar na socioeducação e que peculiaridades permeiam a relação com os sujeitos oriundos do sistema socioeducativo.

Eliana diz ser um aprendizado e também um grande desafio. Paula complementa que a partir dessa experiência pode pensar em uma docência que contemple a escuta, o acolhimento, tentando “promover o máximo de protagonismo desses jovens, desenvolvendo muito mais um sentido de apropriação e construção coletiva do que um simples repasse de informações”. Reis (2011) descreve o papel ativo dos sujeitos no processo educativo, ao entender que o ato de pensar vem da produção do próprio pensar, na relação com o outro, e não decorrente do outro.

Quanto à motivação para continuar, Maria disse aprender com os adolescentes que é sempre possível recomeçar e que em alguns momentos o fato de alguns alunos acreditarem no trabalho é o que ela precisa. Eliana relata que “a vontade de querer fazer diferença na vida deles, a vontade de criar/resgatar vínculos, a vontade de valorizá-los como sujeitos de direitos e de vê-los além das circunstâncias” são os motivadores. Já Paula, se sentia “profissionalmente pouco capacitada” para atuar na área e buscou outro trabalho. Atualmente não exerce atividade docente. O sistema a expulsou, assim como já fez com outros servidores e adolescentes.

4.2. Práxis da graduação no contexto da semiliberdade

No intuito de promover a aproximação dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa e estudantes de licenciatura, foi criado o projeto “A Realidade das Quebradas do DF e Entorno”, vinculado ao GENPEX. O Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-culturais - GENPEX/UnB, sob coordenação do professor Dr. Renato Hilário dos Reis, foi fundado há mais de vinte anos a partir da necessidade de se trabalhar a práxis educativa na perspectiva político/pedagógica/histórico/cultural. O GENPEX/UnB elaborou uma proposta de projeto que contribuisse para a formação da professora e do professor no contexto prisional e socioeducativo. Essa formação não pode se reduzir a um trabalho intelectual, mas deve ocorrer pela práxis – ação e reflexão (FREIRE, 1987). Práxis, conforme descreve Ferreira (2009), se relaciona com a possibilidade de transformar o mundo, “agindo, atuando, participando da construção do universo em que estou inserida” (FERREIRA, 2009, pg. 25).

Assim, o projeto passou a ocorrer em uma Unidade de Semiliberdade, em que se realizaram

reuniões semanais com os adolescentes, servidores, gestores e GENPEX/UnB para construir coletivamente a proposta de intervenção. Em 2011, recebeu o nome de “A Realidade das Quebradas do DF/Entorno” por um concurso entre os adolescentes que participavam na época. Os encontros ocorrem as terças e quintas-feiras de 9h às 11h em uma Unidade de Semiliberdade do Distrito Federal, tendo iniciado em 2008 (GENPEX, 2013). O projeto ampara-se no que expõe Reis (2011):

“(…) os sujeitos podem se constituir, constituindo-se e sendo constituídos, em concepção e exercitação do amor, poder e saber. Sujeitos amorosos: acolhidos/escutados pelo outro e acolhendo/escutando o outro. Sujeitos políticos: descobrindo, participando e exercendo poder. Sujeitos epistemológicos: falando/pensando/produzindo saber” (REIS, 2011, pg. 85).

O planejamento é feito semanalmente e entregue à Unidade via correio eletrônico, sendo que a elaboração deste é feito de forma aberta, contemplando a fala dos participantes que podem contribuir, construir e reconstruir. As atividades ocorrem em círculo, com discussões coletivas em que, além dos adolescentes, são convidados os servidores, família e demais sujeitos que se disponham a participar. Nesses encontros, busca-se promover a identificação de dificuldades que vivenciam e selecionar as situações-problemas-desafios, que se referem às “necessidades econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano vivido” (REIS, 2011, pg. 56) pelos socioeducandos que se inserem em uma lógica excludente, oriunda da desigualdade de distribuição de renda. A participação, a fala, a opinião de cada um é valorizada e em conjunto são tirados encaminhamentos e possibilidades de empoderamento dos adolescentes. Entre os temas abordados no primeiro semestre de 2013 estão: o Estatuto da Criança e do Adolescente, a relação com a escola, as manifestações ocorridas no Brasil, o debate da maioria penal entre outros.

Uma especificidade do grupo do GENPEX é que parte dos participantes tem idades similares a dos adolescentes, são oriundos de regiões administrativas da qual eles fazem parte. Essa proximidade nesses aspectos é confrontada com o distanciamento de se pensar que enquanto alguns entraram na universidade, outros têm dificuldade de se manter na educação básica, sendo que a maioria permanece estagnada do ensino fundamental. De qualquer forma, há uma identificação entre os alunos da UnB e os adolescentes, que reiteradas vezes perguntam a nós da UnB “o que vocês fariam se estivessem nessa situação?”, “como agiriam?”, demonstrando uma identificação.

Ao final de cada dia de trabalho, é oportunizado um momento de avaliação que ocorre durante o abraço coletivo (GENPEX, 2013), onde cada um diz o que leva do encontro. Em seguida, todos se abraçam, para ir além do político e do saber, exercitando também a dimensão amorosa que o contato exige e proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise teórica e das falas das professoras que atuam em organizações educativas com adolescentes que cumprem medida socioeducativa é possível perceber que as professoras possuem inquietações em relação à prática e reconhecem a necessidade de se refletir o fazer. A escola não deve atuar na reprodução da marginalização e da exclusão vivenciadas socialmente e para não excluir é preciso que as professoras possam refletir e ressignificar as práticas e não reproduzir o preconceito social. Muito se fala que a educação é a forma de alcançar a mudança, mas me preocupa pensar o quão excludente ela ainda é.

Entendo, a partir dessas falas articuladas com a teoria, que é preciso aproximar a educação formal da cultura do povo, da periferia. Quando penso na educação que se deseja penso também na imagem de um trançado de cesta indígena, em que as fibras distintas se sobrepõem formando um único objeto. É essa escola que acredito. Escola que se mistura, que se junta com o saber popular e com esses adolescentes que já são marcados por uma historicidade de exclusão.

Freire (2001) coloca que não podemos cair na ingenuidade de conceber a educação todopoderosa, que tudo resolve, nem desconsiderar o potencial de intervenção da educação. Nosso dever político é descobrir os espaços para a ação educativa e fazer uso deles, articulando as políticas públicas de educação com as de saúde e assistência social, nessa atenção integral que se necessita. A educação é uma parte da sociedade, não ela toda (FREIRE e SHOR, 2011).

O sistema socioeducativo possui um vínculo grande com as instâncias da Justiça e isso traz desdobramentos para as relações sociais que são estabelecidas com esses adolescentes. As instituições socioeducativas possuem como característica marcante a hierarquização das relações, onde a equipe detém o poder e precisa dele para manter a disciplina e a ordem no local, distanciando-se daqueles que devem obedecer às ordens. Na escola essa lógica se repete e as professoras e os professores assumem essa necessidade de manter a ordem, a disciplina fazendo uso dessa relação de poder. O questionamento que surge nestes contextos é se o profissional se disponibilizaria a se colocar horizontalmente e em parceria com o aluno socioeducando, que recebe o estigma de ser considerado perigoso. A proximidade entre educadores e educandos, entre ensinar e aprender só é possível com disponibilidade para que se forme vínculo. Acredito também que a autoridade só é exercida pelo vínculo que se estabelece.

A educação pode ser atuante na perspectiva da socioeducação de diferentes formas. A professora e o professor podem atuar com esses sujeitos na tentativa de buscar sua autonomia e emancipação. A conquista de tais aspectos deve ser realizada pelo sujeito, em que a educadora ou o educador assessoram (FREIRE, 2006), lembrando sempre que não se deve assumir uma postura de salvadora ou salvador. Outra dimensão da atuação envolve a articulação entre as unidades escolares

e socioeducativas que acompanham o adolescente, bem como a família deste. A dimensão política se insere em todas as atuações, devendo a educadora sempre se questionar se sua atuação contribui pra a reprodução do sistema desigual ou se contribui para a fissura dessa desigualdade.

A ação educativa deve possibilitar que o sujeito vislumbre oportunidades, alternativas e consiga ocupar espaços que lhe interessem. Isso pode ser conseguido por meio da criação de vínculos fora da ilicitude, na inserção em espaços de lazer, de trabalho, no resgate do interesse educacional, sem que as professoras imponham as expectativas delas para esses sujeitos. A imposição seria a reprodução da lógica opressora, repressiva, que pressupõe uma relação hierárquica entre professora e aluno. O plano de ação pedagógico é algo a ser construído entre professora e os alunos. A professora detém o saber formal e o aluno detém o saber sobre si, sobre seu desejo, sobre sua história e sua realidade. Nas populações vulnerabilizadas, o desejo é silenciado em decorrência de anos de violência e de opressão da vontade e a atuação pode buscar o resgate do sujeito desejante, do sujeito com poder de fala.

O objetivo inicial do trabalho de conclusão de curso era promover um espaço de fala para esses adolescentes, mas houve mudança no procedimento burocrático institucional para adquirir autorização para as entrevistas, o que exigiu uma mudança em todo o projeto de pesquisa tendo em vista que o prazo para a realização da monografia era curto. Para complementar, tenho interesse de aprofundar os estudos com projeto de pesquisa que contemple a fala dos adolescentes, escutando-os sobre a relação que mantêm (e se mantêm) com a escola e promovendo a reflexão sobre que elementos poderiam se tornar motivadores para o ingresso, permanência e conclusão. Ressalta-se a necessidade de realizar uma análise quantitativa mais atualizada de quantos adolescentes estão no sistema socioeducativo no Distrito Federal e quantos estão realmente frequentando as escolas e as organizações educativas. Encerro com o poema de Paulo Freire:

“Depois de algum tempo de chegada,
o estrangeiro disse aos homens do vale, num morrer de tarde:
Até agora vos tinha falado apenas
dos cânticos dos pássaros e
da ternura das madrugadas.
Era preciso fazer convosco um aprendizado fundamental:
Sentir a incerteza do amanhã,
vivendo a negação de mim mesmo,
num trabalho que não é nosso.
Só assim falar a vós seria uma forma de falar convosco.
Agora vos digo:

Não acreditemos em quem proclame
que nossa fraqueza é um presente dos deuses;
que ela está em nós como o perfume das flores
ou o orvalho nas manhãs.
Nossa fraqueza não é ornamento
de nossas vidas amargas.
Não acreditemos nos que afirmam,
com hipócrita entonação,
que a vida é assim mesma:
- uns poucos podendo muito,
milhões nada podendo.
Nossa fraqueza não é virtude.
Façamos de conta, porém, que acreditamos
em seus discursos.
É preciso que nenhum gesto nosso
revele nossa intenção real.
É preciso que eles partam felizes com sua mentira,
certos de que somos coisas suas.
Necessitamos de tempo
para preparar o nosso discurso
que sacudirá montanhas e vales
mares e rios
e os deixará atônitos e medrosos.
Nosso discurso diferente
- nossa palavração – será dito
por nosso corpo todo:
nossas mãos, nossos pés, nossa reflexão.
Tudo em nós falará uma linguagem
criadora de vida
- inclusive os instrumentos que
nossas mãos usarão,
quando, em comunhão,
transformaremos nossa fraqueza em nossa força.
Ai de nós, porém, se pararmos de falar,
somente porque eles já não possam mais mentir.

Por isto vos digo:
Nosso discurso de libertação
não é medicina para doença passageira.
Se emudecermos ao se calarem
as mentiras atuais
novas mentiras surgirão,
em nome de nossa libertação.
Nosso discurso diferente,
- nossa palavração-
como discurso verdadeiro,
se fará e se re-fará;
jamais é ou terá sido,
porque sempre estará sendo.
Nosso discurso diferente,
- nossa palavração -
tem de ser um discurso permanente”.
(FREIRE, 1971 apud 2001)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Suely Souza de; SOARES, Laura Tavares; POUGY, Lilia Guimarães; FILHO, Rodrigo de Souza. **Da avaliação de programas sociais à constituição de políticas públicas: a área da criança e do adolescente.** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.

ALMEIDA, Valeska Vieira. **Reflexões sobre o processo de formação do pedagogo: experiência e análise de formação pedagógica com adolescentes cumprindo medidas socioeducativas.** Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2012.

BRASIL. **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia.** RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: junho de 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

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

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).** Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

CONCEIÇÃO, Maria Inês; TOMASELLO, Fábio e PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes. Prender ou proteger? Caminhos e descaminhos da assistência à infância e à juventude no Brasil. In: SUDBRACK, Maria Fátima Olivier et. al. (Org). **Adolescentes e drogas no contexto da Justiça.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FERREIRA, Nirce Barbosa Castro. **Construindo a Alfabetização de Educandos no Movimento Popular do Rodeador DF: A Escola do Coração.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 16ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008. (Trabalho original publicado em 1971)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 33^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 8^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida**. Disponível em: <http://cettrans.com.br/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2013. 1988

GDF. **Retrato da infância e da adolescência no Distrito Federal**. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan, 2012.

GENPEX. **A Realidade das Quebradas do Distrito Federal/Entorno**. Brasília: sem publicação, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4^a edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Inserção escolar no contexto das medidas socioeducativas: “sem escola a gente não é nada”. In: SUDBRACK, Maria Fátima Olivier et. al. (Org.). **Adolescentes e drogas no contexto da Justiça**. Brasília: Plano Editora, 2003.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano:** amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. 1ª ed. Brasília: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Tatiana Yokoy de. **Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade.** São Paulo: IBCCRIM, 2008.

TOMASELLO, Fábio; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo; PEREIRA, Sandra Eni F. N. Oficina R.A.P. In: SUDBRACK, Maria Fátima Olivier et. al. (Org.). **Adolescentes e drogas no contexto da Justiça.** Brasília: Plano Editora, 2003.

PARTE III - PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL

Eu não sei o que farei. Não tenho um trabalho definido, um projeto concreto, um caminho traçado. Tenho desejos. Desejo aprender LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), desejo fazer especialização e mestrado em Educação e Direitos Humanos para aprofundar os estudos em socioeducação, desejo procurar especialização em Teoria Sistêmica e Terapia Comunitária, ou desejo aprofundar minha formação sem as amarras e burocracias de uma universidade. Desejo trabalhar como psicóloga no serviço público, buscando me inserir em práticas que relacionem a Psicologia e a Justiça.

Desejo também trabalhar com Educação de Jovens e Adultos durante a noite. A ideia é associar as duas práticas. Caso não seja possível, levarei para minha prática como psicóloga todo conhecimento oriundo da minha formação em Pedagogia ou levarei para minha prática como pedagoga todo conhecimento oriundo da minha formação em Psicologia. Tenho certeza que a partir das duas graduações terei uma visão mais integral do sujeito.

Independentemente do que eu busque após o término do desgaste de uma graduação, desejo não me tornar uma profissional que se esquece da teoria e se afunda em uma prática cansativa, mecanizada e engessada. Para que isso não ocorra, manterei Paulo Freire e Renato Hilário dos Reis na cabeceira. Ambos me lembrarão de que práxis eu defendo.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu aceito participar da pesquisa desenvolvida pela graduanda em Pedagogia Fabiana da Silva Teixeira (matrícula: 06/83507), sob orientação da Professora Mestre Nirce Barbosa Castro Ferreira, professora da Universidade de Brasília. Estou ciente do tema e dos objetivos deste estudo, bem como das normas éticas que garantem: (a) o total sigilo das identidades pessoas dos participantes desta pesquisa; (b) que a participação é voluntária e os participantes podem se desligar a qualquer momento da pesquisa ou não responder alguma pergunta específica quando desejar, sem que isto acarrete nenhum tipo de prejuízo.

Brasília, ____ de _____ de 2013.

Assinatura

Fabiana da Silva Teixeira (matrícula 06/83507)
Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Brasília
e-mail: teixeira.fabianas@gmail.com

Mestre Nirce Barbosa Castro Ferreira
Professora Substituta da Universidade de Brasília
Departamento de Métodos e Técnicas – MTC
Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e
Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX
telefone: (61) 33072017
e-mail: nirceferreira@ig.com.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) Idade:
- 2) Área de formação/Atuação:
- 3) Tempo de docência:
- 4) Conhecimento da formação profissional:
 - Se houve na sua formação disciplina sobre alunos em socioeducação,
 - Oportunidade de estágio na área, ou
 - Aprofundamento acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente.
- 5) Após a formação:
 - Como se deu a inserção na área (única oportunidade ou interesse),
 - Se houve capacitação,
 - Que sentimentos se fizeram presentes?
- 6) Na prática profissional:
 - Existe especificidades no trabalho com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa?
 - Quais as maiores dificuldades?
 - Quais os maiores facilitadores?
 - Houve sentimento de medo ou alguma situação real de constrangimento por parte do socioeducando?
 - Como você analisa a inserção dos socioeducandos entre os demais alunos?
 - Você poderia citar algum exemplo positivo de atuação da organização educativa junto a esses adolescentes?
 - Em sua atuação junto ao adolescente, houve contato com a equipe que o acompanha no cumprimento da medida socioeducativa? Se sim qual a importância desse contato?
 - Existe um papel definido para o adolescente em conflito com a lei perante o restante da turma? Como esse adolescente atua? Ele é capaz de modificar a dinâmica da turma?

- O contato com eles mudou de alguma forma a visão que tinha deles ou corroborou?
- Que impactos essa experiência teve ou tem para sua docência?
- Qual sua motivação para continuar?