

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XX no 42 jul./dez. 2018

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica 2317-6091

CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>

IRESE/Universidad Autónoma de México - <http://iresie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

REDIB - <https://www.redib.org>

Scirus/Elsevier - www.scirus.com

New Jour/Georgetown University - gilib.georgetown.edu

Index Copernicus - www.indexcopernicus.com

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

LivRe! - livre.cnen.gov.br

Sumários de Revistas Brasileiras - www.sumarios.org

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Britto - CRB8 7539

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 42 (2018) -

Ano XX no 42 jul./dez. 2018

Quadrimestral

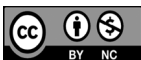
Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO
Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação
Ano XX no 42 jul./dez. 2018
ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37
ISSN versão eletrônica ISSN 2317-6091

Chanceler: Pe. Justo Ernesto Piccinini

Reitor: Pe. Eduardo Capucho

Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Eliana Rodrigues

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Nilson Leis

Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral: Prof. Me. Antonio Wardison C. Silva

Secretário-Geral/Procuradora Institucional: Valquíria Vieira de Souza

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. Luis Otavio Botasso

Comissão Editorial

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Francisco Evangelista – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM/Santa Maria-RS – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes – Universidade Pedagógica de Moçambique

Prof. Dr. Erik Jon Byker – UNC Charlotte/College of Education – Estados Unidos da América do Norte

Profa. Dra. Francisca Maciel – UFMG/Minas Gerais-MG – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP – Brasil

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra – Portugal

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UCDB/Campo Grande-MS – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil

Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad Pontificia de Salamanca – Espanha

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Editor Responsável: Prof. Dr. Francisco Evangelista
Organizada por: Prof. Dr. Roberto da Silva e Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto
Assessoria Técnica: Ricardo Corrêa dos Santos
Tradutora responsável pelas directrices para autores: Profa Ms Lilian de Souza
Tradutor responsável pelas guidelines for authors: Renata Pereira Calixto
Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha
Revisor de português: Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)
Editoração: Borgi Editora

Editorial

Caro leitor,

Este número da Revista Ciências da Educação está voltado para a Pedagogia Social no Brasil. Os artigos publicados nesta edição apresentam um mosaico em construção das ações e das pesquisas em andamento desse campo conceitual no atual contexto social, político e econômico no país.

Os organizadores da atual publicação são João Clemente de Souza Neto (Mackenzie) e Roberto da Silva (USP), ambos expoentes históricos no campo de ensino, pesquisa e extensão da Pedagogia Social nas últimas duas décadas. São dois pesquisadores que atuam no desenvolvimento dos fundamentos teóricos dessa área de concentração, bem como procuram esclarecer, ao longo dos anos, o que vem a ser a Educação Social na realidade brasileira, partindo das variadas práticas desenvolvidas pelos educadores sociais.

O leitor poderá conferir que os artigos aqui publicados seguiram os objetivos da sexta edição do Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, entre os dias 19 e 22 de setembro de 2018, o qual, segundo os organizadores, teve como objetivo aprofundar a reflexão quanto ao papel da Pedagogia Social em constituir-se em uma resposta pedagógica à diversidade de ameaças, conflitos e disputas que ameaçam a sociabilidade humana em diversos contextos e partes do mundo, sobretudo em relação à atual realidade brasileira.

As discussões realizadas no CIPS de 2018 ocorreram pelas mesas que abordaram: Pedagogia Social e políticas de educação, saúde e assistência social; Pedagogia Social e políticas de segurança pública, justiça e drogas; Pedagogia Social e políticas de habitação, transporte e mobilidade

urbana; Pedagogia Social e políticas de emprego, empreendedorismo e geração de renda; Pedagogia Social e teorias interseccionais para infância e adolescência; Pedagogia Social e teorias interseccionais para juventude e terceira idade.

Os artigos aqui apresentados foram selecionados entre os vários trabalhos apresentados no CIPS e contaram com a colaboração da pesquisadora Sueli Maria Pessagno Caro (UNISAL), a quem é dedicada esta edição da revista.

A atividade desenvolvida pela profa. Sueli Caro nos espaços salesianos foi decisiva para o desenvolvimento da Pedagogia Social e da Educação Social no Brasil, pois contribuiu para pensar a formação do educador social e sua atuação nos diferentes contextos em que esse profissional atua.

Esperamos que a presente publicação contribua para a reflexão e a ação de todos os profissionais envolvidos com a necessária transformação social da realidade vivida atualmente no Brasil e na América Latina.

Boa leitura!!

Comissão Editorial

Dedicatória

Sueli Maria Pessagno Caro, nascida em Campinas (São Paulo) em 14 de julho de 1956, é filha de Firmino Caro Sanches (contador e comerciante) e Yolanda Pessagno Caro (telefonista).

Neta de avós espanhóis, sentia-se orgulhosa de ter conquistado a cidadania espanhola.

Sueli tinha como motivação a gratidão pelos seus pais e o imenso amor por seus afilhados, tornando-se para eles uma referência pessoal e profissional.

Estudou no Colégio Sagrado Coração de Jesus, dirigido pelas irmãs de Nossa Senhora do Calvário, do Fundamental I até o Ensino Médio.

Ingressou, posteriormente, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, onde se licenciou e se formou em Psicologia (1978).

Trabalhou como psicóloga na empresa Yanmar do Brasil (Indaiatuba).

Com o falecimento do seu pai, assumiu a direção da empresa da família Caro e Filhos Ltda. (empresa de confecção e comércio de roupas profissionais e afins).

Fez especialização em Administração Financeira e Auditoria pelo Instituto Nacional de Pós-Graduação (1992).

Ganhou, nessa época, troféu como personalidade campineira.

Com a venda da empresa da família, decidiu retornar à sua profissão.

Nesse momento, a Prefeitura Municipal de Campinas estava desenvolvendo um projeto que tinha como objetivo tirar crianças e adolescentes da rua. Então, Sueli começou a participar desse projeto, tornando-se uma “educadora de rua”. Percorria as ruas de Campinas a pé com muita persistência e dedicação tentando resgatar vidas. A partir daí começou a ser membro integrante da Comissão de Política de Atendimento do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de Campinas.

Em 1994, iniciou sua trajetória de 30 anos como os salesianos.

Sueli dizia ter tido duas oportunidades felizes. A primeira em seu nascimento e a segunda na Congregação Salesiana, onde sempre acreditavam e favoreciam seu crescimento pessoal e profissional. Concluiu o mestrado em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 1997.

Tornou-se se doutora pela mesma universidade e especializou-se em Educação Social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

De 1994 a 2000 (6 anos e 9 meses) foi coordenadora de Psicologia da Obra Social João Bosco (Externato São João), onde desenvolveu o trabalho profissional e educacional com os adolescentes inscritos nos programas de proteção, além de coordenar o programa de abrigo e liberdade assistida.

De 2000 a 2008 (8 anos e 2 meses), foi diretora de Pesquisa e Pós-Graduação no UNISAL, unidade de Campinas.

De 2004 a 2019 (15 anos), foi docente permanente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária e do curso de Graduação em Psicologia do UNISAL, unidade de Americana.

Teve grande experiência na área de Educação com ênfase em Educação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: educador social, Educação Social, adolescência em risco pessoal e social, formação do educador social e Educação Sociocomunitária.

Participou dos grupos de pesquisa HIPE (Análise histórica da práxis educativa nas experiências sociocomunitárias e institucionais), do CAIPE (A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis), do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social (USP) e do GEPESAC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Social e Ação Comunitária).

Foi cooperadora salesiana:

- Organizou e coordenou Universidade para 3ª idade no UNISAL, unidade de Campinas.
- Era tradutora responsável pelos resúmenes na Revista de Ciências da Educação.
- Coordenava a equipe de publicação do Caderno de Educação Social.
- Participou de inúmeras bancas de defesa para obtenção do título de mestre e doutor em diversas universidades.

- Colaborou em montar grades de cursos para serem submetidos à aprovação do MEC.
- Colaborou na organização do CONISE (Congresso Internacional Salesiano de Educação).

Publicou seu primeiro livro em 1998: “Adolescente desprotegido e necessidades psicológicas”.

Após essa publicação, participou como uma das organizadoras e autoras da Coleção Pedagogia Social.

Em 2004, lançou “Educação Social e Psicologia” (em parceria).

Publicou diversos artigos sobre Educação Social (vide <https://scholar.google.com.br/citations?user=zFEdFZsAAAAJ&hl=pt-BR>).

Sueli, como uma das pioneiras da Pedagogia Social no Brasil, conseguiu, por meio de sua trajetória, sempre buscar o bem-estar de todo e qualquer ser humano e vivenciar o que Dom Bosco dizia:

“Deus nos colocou no mundo para os outros!”.

Mara Aparecida Pessagno Caro Menardi

Sumário

Apresentação do Dossiê Pedagogia Social

JOÃO DA SILVA E JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO 17

SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

O cursinho popular do IFSP *campus*
Capivari pela ótica da Educação
Sociocomunitária e da Pedagogia Social

*IFSP campus Capivari popular preparatory
course: a case study by Sociocommunitarian
Education and Social Pedagogy perspective
El cursillo popular del IFSP campus
Capivari: por la perspectiva de la Educación
Sociocomunitaria y la Pedagogía Social*

ALEXANDRE CAMARGO MAIA..... 23

Participação, fundo público e políticas
públicas de juventude: movimentações e
tensionamentos

*Participation, public fund and public youth policies:
movements and tensions
Participación, fondo público y políticas públicas de
juventud: movimientos y tensionamientos*

DENISE MARIA REIS..... 61

Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção de projeto de vida

Youth in development: the formative experiences and the construction of the life project
Juventud en desarrollo: las experiencias formativas y la construcción del proyecto vida

FELIX FERNANDO SIRIANI E PATRÍCIA JUNQUEIRA GRANDINO..... 83

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) na cidade de São Paulo: sua relação com o território na perspectiva da Pedagogia Social

The Unified Educational Centers in the city of Sao Paulo, its relationship with the territory in terms of Social Pedagogy
Los Centros de Enseñanza Unificado (CEUs) en la ciudad de Sao Paulo, su relación con el territorio en términos de Pedagogía Social

MARIA APARECIDA PEREZ..... 103

A gestão democrática e as práticas socioeducativas como possibilidades de ampliação da jornada escolar e transformação social

Democratic management and socio-educational practices as possibilities for expanding the school day and social transformation
Gestión democrática y prácticas socioeducativas como posibilidades para ampliar la jornada escolar y la transformación social

PATRICIA FLAVIA MOTA 111

Formação do educador social: a experiência do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto

Formation of the social educator: the experience of the Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto
Formación del educador social: la experiencia del Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto

LEANDRO ALVES LOPES E JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO 133

“A escola é o corre pra você ir embora”: a escolarização na perspectiva do adolescente que cumpre medida de internação

“School is what you want to leave”: a schooling from the perspective of the adolescent who measures hospitalization
“La escuela es lo que quieres dejar”: una escuela desde la perspectiva del adolescente que mide la hospitalización

VALÉRIA REGINA VALÉRIO DE CARVALHO E MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA .. 169

Pedagogia Social fundamentando os estudos da concepção contemporânea de educação integral

Social Pedagogy for the studies of the contemporary conception of integral education
Pedagogía Social fundamentando los estudios de la concepción contemporánea de educación integral

MARCIO BERNARDINO SIRINO

191

Projeto Educom.rádio: uma prática educativa social

Educom.rádio project: a social educational practice
Proyecto Educom.rádio: una práctica educativa social

ROSANA MARIA PIRES BARBATO SCHWARTZ E MATHEUS HENRIQUE PINHEIRO RIBEIRO..

205

As representações de pobreza e o processo de “lazarização” nas relações e ações socioeducativas com os educandos empobrecidos na região Sudeste do país

The representations of poverty and the “lazarization” process in socio-educational relations and actions with educational leaders in the southeast region of the country
Las representaciones de pobreza y el rocedimiento de “lazarización” en las relaciones y acciones socioeducativas con los educandos empobrecidos en la región sudeste del país

ARTHUR VIANNA FERREIRA

221

A prática pedagógica em um serviço de medidas socioeducativas em meio aberto: o desenvolvimento do projeto político-pedagógico como base do trabalho socioeducativo

The pedagogical practice in an socio-educational measures in open environment service: the development of the political-pedagogical project as the basis of the social-educational work
Práctica pedagógica en un servicio de medidas socioeducativas en medio abierto: el desarrollo del proyecto político-pedagógico como base del trabajo socioeducativo

SELMA MARQUETTE MOLINA E JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO

239

SEÇÃO EDUCAÇÃO SALESIANA

SALESIAN EDUCATION

EDUCACIÓN SALESIANA

Educar en la universidad salesianamente, para una ciudadanía responsable en una sociedad líquida

Educar na universidade salesiana, por uma cidadania responsável em uma sociedade líquida

To educate in the salesian university, for a responsible citizenship in a liquid society

ROBERTO DAMAS 271

SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Âmago e redenção

MATHEUS FURIAN..... 289

Escritos poéticos e zendalas

LAIS MORAIS SELINGARDI E RENATA SIEIRO FERNANDES..... 291

Apresentação do Dossiê Pedagogia Social

JOÃO DA SILVA

JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO

O VI Congresso Internacional de Pedagogia Social & Simpósio de Pós-Graduação (VI CIPS) foi realizado em São Paulo, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, de 19 a 22 de setembro de 2018, para coincidir com o dia de nascimento de Paulo Freire, patrono da educação brasileira. O modelo adotado pelo evento, de associar uma parte aberta ao público com uma parte mais acadêmica para apresentação de pesquisas de mestrado e doutorado, foi inspirado no TISSA 2005 – The International ‘Social Work & Society’ Academy, realizado em Gdansk, na Polônia, resultado de um projeto europeu, TEMPUS-TACIS, iniciativa do Prof. Dr. Hans-Uwe Otto, da Universidade de Bielefeld, Alemanha, o primeiro parceiro da Pedagogia Social de base acadêmica que se difundiu no Brasil.

Com esse modelo associado às Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social, o tema foi levado aos mais distantes rincões do país, envolveu diversas categorias de trabalhadores sociais, instalou-se em universidades, por meio da criação de grupos e linhas de pesquisas, e conquistou seu lugar na produção acadêmica por meio de trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

O público dos seis CIPS (2006, 2008, 2010, 2012, 2015 e 2018) e das 16 jornadas e os trabalhadores sociais conheceram os protagonistas da área e as obras de referência por meio dos dez volumes publicados na Coleção Pedagogia Social (Expressão & Arte). Os pesquisadores ajudaram a constituir um repertório de aproximadamente 360 artigos resultantes de pesquisas de mestrado, doutorado, pós-doutorado e livre-docência, publicados na SciELO, de livre acesso, e em diferentes veículos de publicação.

A Pedagogia Social se elevou ao *status* de uma Teoria Geral para a Educação Popular, Educação Comunitária e Educação Social (2014), instalou o debate sobre a regulamentação da área e da profissão de educador social, e é referenciada em inúmeras práticas de movimentos sociais, institutos e fundações empresariais, organizações não governamentais, projetos, programas e ações, incluindo o espaço escolar. Enfim, a Pedagogia Social está viva, forte e vigorosa, com potencial extraordinário para renovar a educação e as práticas educativas no Brasil.

Cabe destacar que esse movimento não só dialogou com pesquisadores brasileiros e europeus, mas também estabeleceu diálogos profundos com a América Latina e com países da África, no sentido de fazer ecoar as vozes das matrizes do pensamento e das práticas pedagógicas desses continentes. Os textos decorrentes dos congressos e publicados criam as bases de uma metodologia fundamentada em Paulo Freire, que ajuda a escutar e a interpretar as múltiplas vozes das crianças, dos jovens, das mulheres, dos negros, dos índios, das instituições, da cidade e do Estado. A Pedagogia Social desenha um projeto de sociedade com fundamentos democráticos.

Neste momento, em que ainda cultivamos o luto pelo passamento de Sueli Maria Pessagno Caro, fundadora da ABES (Associação Brasileira de Educadores Sociais) e, depois, da Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial), nós nos unimos aos seus familiares, amigos e companheiros de trabalho no UNISAL para as homenagens *in memoriam* e para anunciar a renovação do Movimento da Pedagogia Social no Brasil, com novos formatos para os CIPS, novas publicações e novas parcerias, porque as preocupações enunciadas por Sueli ainda precisam de respostas e de muito trabalho. Indagava ela:

Cabe perguntar que educação queremos para nossos jovens? Que sociedade queremos viabilizar? Queremos transformar a atual sociedade excludente que mantemos? Que educadores queremos formar? Qual a importância da educação escolar para a construção e manutenção de uma sociedade democrática? Como nas Universidades os educadores podem colaborar na formação da cidadania? (EVANGELISTA; CARO; MIRANDA, 2015, p. 135).

Os artigos presentes nesta edição da Revista de Ciências da Educação abordam esses e outros problemas sob diferentes ângulos e pers-

pectivas – pobreza, formação, juventude, delinquência, gestão de recursos e de políticas, educação integral e projetos de vida –, sempre balizados pelo olhar humano e generoso da Pedagogia Social, que visa à abordagem pedagógica dos problemas sociais, à resolução pacífica dos conflitos e ao desenvolvimento da vocação humana de ser mais, de ser feliz.

Agradecemos aos pesquisadores por terem disponibilizado os textos a serem publicados e à Revista Ciências da Educação que acolheu este dossiê. Desejamos a todos uma boa leitura.

A Pedagogia Social vive!!!

Sueli vive!!!

Referências

EVANGELISTA, Francisco; CARO, Sueli Maria Pessagno; MIRANDA, Antonio Carlos. A educação salesiana e a educação sociocomunitária no enfrentamento da exclusão social. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 134-146, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8641932/9430/>. Acesso em: 15 out. 2018.



Seção Nacional

O cursinho popular do IFSP *campus* Capivari, pela ótica da Educação Sociocomunitária e da Pedagogia Social

ALEXANDRE CAMARGO MAIA¹

Resumo

O presente texto se propõe a fazer uma abordagem da experiência do cursinho popular do *campus* Capivari, oferecido como um projeto extensionista gratuito a jovens de camadas populares, o qual, além do conteúdo exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nas provas de vestibulares, aborda temáticas de urgência social, colocando-se como uma via para a promoção da democracia e da cultura, por meio de uma proposta de formação integral que articula conteúdos acadêmicos básicos com o desenvolvimento do senso crítico e problematizador. Este artigo trabalha as aproximações desse projeto com a lógica sociocomunitária e a Pedagogia Social. A reflexão tem início com a apresentação de conceitos e características da Educação Sociocomunitária, bem como sua relação com a Pedagogia Social. Na segunda parte, é tratada a questão dos cursinhos populares de maneira geral e, de forma mais específica, como foram desenvolvidas tais ações no *campus* Capivari. Na terceira e última parte, foram abordados aspectos da pesquisa propriamente dita e apresentada uma análise. Os resultados apontaram que o cursinho popular, apesar de ter apresentado alguns pontos passíveis de melhorias, é uma necessidade e um desejo da comunidade e que se apresenta como um projeto que possui as propriedades da Educação Sociocomunitária.

Palavras-chave: Curso pré-vestibular. Acesso à educação superior. Educação Sociocomunitária. Pedagogia social.

IFSP campus Capivari popular preparatory course: a case study by Sociocommunitarian Education and Social Pedagogy perspective

Abstract

The present text proposes to make an approach about the experience in the Cursinho Popular [Popular Preparatory Course] of Capivari Campus, freely offered as an extension project to young grassroots, through which social urgency topics are addressed in addition to the content required for Exame Nacional do Ensino Médio [High School National Exam] and for entrance examinations. The preparatory course has been a way to promote democracy and culture, and has a full education proposal, linking academic content with questioning and critical sense developing, and the approaches of this project with sociocommunitarian logic. The reflection starts with a presentation of concepts and characteristics of the social communitarian education and its relation with Social Pedagogy. In the second section, the question about popular preparatory courses in general is addressed. More specifically, how those actions were developed in Capivari Campus. The third and last part of the paper approaches the research procedures, the methods and presents an analysis. The results pointed that the popular preparatory course, despite some points that need to be improved, is a necessity and a wish of the community and is a project with sociocommunitarian education properties.

Keywords: Preparatory course. Access to high education. Sociocommunitarian education. Social pedagogy.

El cursillo popular del IFSP campus Capivari: por la perspectiva de la Educación Sociocomunitaria y la Pedagogía Social

Resumen

El presente texto se propone hacer un enfoque sobre la experiencia en el Cursinho Popular, que se ofrece gratuitamente como un proyecto de extensión para jóvenes de base, a través del cual se abordan temas de urgencia social además de el contenido requerido para Exame Nacional do Ensino Médio y para los exámenes de ingreso. El curso preparatorio ha sido una forma de promover la democracia y la cultura, y tiene una propuesta educativa completa, que vincula el contenido académico con el cuestionamiento y el desarrollo del sentido crítico, y los enfoques de este proyecto con la lógica sociocomunitaria. La reflexión comienza con una presentación de los conceptos y características de la educación

social comunitaria y su relación con la pedagogía social. En la segunda sección, se aborda la pregunta sobre los cursos preparatorios populares en general. Más específicamente, cómo se desarrollaron esas acciones en el Campus de Capivari. La tercera y última parte del documento aborda los procedimientos de investigación, los métodos y presenta un análisis. Los resultados señalaron que el curso preparatorio popular, a pesar de algunos puntos que deben mejorarse, es una necesidad y un deseo de la comunidad y es un proyecto con propiedades de educación sociocomunitaria.

Palabras clave: Curso preparatorio. Acceso a la educación superior. Educación sociocomunitaria. Pedagogía social.

A Educação Sociocomunitária

Tratar da Educação Sociocomunitária é relevante, visto que é a área de concentração do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e é a lente do conhecimento, a base teórica pela qual foi proposto o estudo do cursinho popular do *campus* Capivari.

Duas das finalidades desse Programa de Mestrado são: o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de Ciência da Educação, tendo por núcleo de investigação a Educação Sociocomunitária, e a promoção, de forma preferencial e não exclusiva, de investigações relativas às comunidades e às realidades regionais, no âmbito de seu núcleo de investigação². Nesse sentido, a presente pesquisa faz parte dos esforços para a consecução de tais objetivos.

Martins e Groppo (2010, p. 1), na introdução da obra “Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas”, apresentam as suas concepções dos objetivos da Educação Sociocomunitária:

[...] pesquisas e dos estudos desenvolvidos pelos autores no âmbito do mestrado em educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, que possui como área de concentração o que se denomina de educação sociocomunitária. Desde 2005, quando houve o reconhecimento do referido programa pelo Ministério da Educação (MEC), os corpos docente e discente investigam de forma mais rigorosa e sistemática a prática educativa de diferentes sujeitos sociais, escolares e não escolares, como movimentos sociais, Organizações Não Gover-

namentais (ONGs), igrejas de diferentes matizes religiosas e demais organizações sociais e comunitárias que desenvolvem ações educativas. O que se procura é compreender os princípios, as finalidades, os métodos, as contradições, os limites e as possibilidades do fenômeno educativo no novo contexto econômico, social, político e cultural forjado pelo atual desenvolvimento da sociedade capitalista, que tem exigido dos sujeitos sociais, ou melhor, lhes ensinado, uma nova forma de ser, sentir, pensar, conhecer, fazer e ser.

Evangelista, Caro e Miranda (2015) delinham que os estudos sobre a educação salesiana têm sistematicamente encontrado a proximidade da ação educativa salesiana com os conceitos da Educação Sociocomunitária. Tal ramo é genealogicamente ligado com a obra do italiano João Melchior Bosco, o Dom Bosco, que concebeu o Sistema Preventivo de educação durante o século XIX.

Tal sistema foi constituído de um modelo fundamentado na razão, na religião e na *amorevolezza*³ e foi em diversos países um trabalho missionário.

Para Gomes (2008a, p. 6):

A proposta da investigação em Educação sócio-comunitária surgiu do estudo da identidade histórica de uma prática educativa, a educação salesiana. Em suas origens históricas, ela se fundava na articulação de uma comunidade civil – de religiosos e cidadãos comuns – em torno de um projeto educacional, que participou e promoveu transformações sociais em seu tempo e lugar histórico.

Soffner, Barbosa e Evangelista (2013, p. 6) apresentam uma definição complementar de práxis, que é relevante para a compreensão do sentido sociocomunitário, com base nos preceitos de Paulo Freire:

Para Freire, a práxis “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” [...]. Transformar o mundo a partir da reflexão e ação é uma práxis educativa necessária. Para Freire, o homem deve ser entendido dentro de suas relações com o mundo, e no trabalho de transformação deste mesmo mundo. A práxis da pedagogia de Paulo Freire considera as relações sociais como produtoras de sociabilidade humana e, portanto, a humanização destas práticas constitui condição fundamental para a educação. A autoconstrução

ção do ser social na perspectiva da emancipação é gerada pelo processo de ação e a respectiva reflexão sobre tal ação, na busca permanente de compreensão da história, ressignificando conceitos, no processo de interlocução sobre o entendimento do homem, da sociedade e do mundo.

Na concepção de Isau (2007, p. 3) para a compreensão do conceito da Educação Sociocomunitária também:

[...] precisamos traçar, do ponto de vista teórico-metodológico, a evolução histórica do modelo de comunidade e de vida comunitária, denominada “vida de família”, praticado e vivido pelos salesianos em suas instituições educativas desde o início de sua história com S. João Bosco.

Segundo Groppo (2013a, p. 106), a Educação Sociocomunitária almeja um objetivo prático, que é intervir nas comunidades de forma que o conhecimento acadêmico não fique desconectado da realidade:

A lógica ou princípio sociocomunitário caracteriza-se por relações sociais que, ao menos inicialmente, atendem necessidades propriamente humanas: a sobrevivência, cuidado e identidade (em seu viés comunitário) e a liberdade, autonomia e criação (em seu viés societário). O estudo da Educação Sociocomunitária caracteriza-se, nesta proposta, pela identificação de processos e intervenções educacionais, em destaque em ambientes não formais, mas não exclusivamente, que buscam fomentar as relações sociais de caráter comunitário e societário; também, intervenções que são resistência ou ocupações dos espaços intersticiais deixados pelas lógicas que são predominantes e hegemônicas na modernidade e contemporaneidade – a lógica do poder (capiteado pelo Estado moderno) e a lógica do capital, que caracterizam o que chamo de “integração sistêmica.

Ainda para Gomes (2008a, p. 8), a Educação Sociocomunitária não é:

[...] hipótese de resolução de todos os problemas sociais e educativos, mas como uma problematização das possibilidades de emancipação de comunidades e pessoas em constituir articulações políticas, expressas em ações educativas, que provoquem transformações sociais intencionadas.

Isaú (2007, p. 21), ao escrever sobre a caracterização dos objetivos do Programa do Mestrado, efetuou a exegese de alguns dos conceitos que faziam parte da proposta enviada para a CAPES no processo que aprovou o programa:

A sua denominação de “educação sócio-comunitária”. Entende o “comunitário” como “como o predomínio das relações de interesses comuns, com características de intersubjetividade propiciadoras de modalidades organizacionais que podem construir a autonomia”; e o “societário” como “como a expressão da convivência caracterizada pelo conflito entre a normatização instaurada pela racionalidade burocrática e os direitos conquistados pela cidadania, este Programa se propõe investigar as condições da práxis educativa que intensifique esses processos de autonomia e cidadania” (UNISAL, 2004).

Grosso (2013a, p. 105) afirma que: “A educação sociocomunitária é entendida, na qualidade de tema ou objeto de pesquisa, como aquelas intervenções educacionais que têm – aos propositores, ao menos – claras intenções de impacto social”.

Intervenção é uma palavra complexa e polissêmica, e, por isso, é necessário definir qual é o sentido do termo empregado nesta pesquisa. Tal palavra, sem a devida definição, poderia ser entendida como ingerência ou intromissão, ou ainda em um contexto truculento de repressão, impedimento ou punição.

Caracterizando o cunho de intervenção empregado no âmbito da Educação Sociocomunitária, Gomes (2008a, p. 7) aponta que:

[...] Outra palavra incômoda é intervenção. Intervenção é, de algum modo, uma ruptura. Uma intervenção educativa é uma ruptura com um modo de ser da sociedade, mas também pode ser uma ruptura como o modo de educar da sociedade. Em algum sentido, a intervenção é negativa, deve, ao menos, negar o estado das coisas tal como estão. Parece-me que nem toda Educação Sócio-comunitária é um processo que se caracteriza por intervenção, nesse sentido restrito. Porém, em toda proposta educativa há um momento criador, há o momento de se discutir e fazer, ou refazer, a proposta e esse é, ao menos em sentido lato, o momento da intervenção.

Tal autor qualifica intervenção como um ato de ruptura com um modo de ser ou de educar da sociedade. Nesse sentido, intervenção pode ser entendida, na ótica desse pesquisador, como uma ação, como intermédio.

Relevante também é apresentar que, para Caro (2012), a perspectiva educativa sociocomunitária contribui para a integração dos sujeitos e de suas comunidades, no que se refere à convivência crítica e ética, sendo a escola um possível meio de transformação. A autora completa que: “Sem dúvida, a educação social e/ou Educação Sociocomunitária somente acontece com a presença de educadores conhecedores da complexidade e dinâmica do ser humano e da comunidade” (CARO, 2012, p. 45).

Ainda buscando compreender melhor o vocábulo “sociocomunitário”, é necessário conceituar comunidade. De acordo com Isaú (2007, p. 5):

A palavra “comunidade” aparece com quinze definições diferentes, sendo que a última vem adjetivada pelos termos de direito, linguística, sociocultural, vegetal. A sinonímia apresentada conota comunhão, concordância, concerto, harmonia (segundas acepções da palavra comunidade). A oitava acepção da palavra diz respeito a uma população que vive em determinado lugar ou região, geralmente ligada por interesses comuns (HOUAISS, 2001). Segundo De Vries (apud BRUGGER), por comunidade se entende uma união de vidas e de destinos (família, nação) oriunda da natureza ou resultante, por si, da unidade de sentimentos, e que, por conseguinte, vincula intimamente os indivíduos entre si. Quando se fala em comunidade, se pensa principalmente na unidade de sentimentos e de amor, ao passo que a sociedade, nos dias atuais, acentua a estrutura jurídica e estatutária, a “organização”, o que não ocorria antigamente. Por isso se escolheu o termo “comunidade” por associar à sua imagem os seus vínculos e desejos mais íntimos, apesar de serem indispensáveis os laços jurídicos quando número elevado de homens se reúnem para uma ação comum e estável em ordem a um fim grandioso.

Comunidade, nessa perspectiva, não se confunde com proximidade física ou geográfica. Para se caracterizar uma sociedade, há de existir uma comunhão de aspectos sociais e culturais.

Gomes (2008a, p. 6) reflete sobre o conceito de “comunidade” e, em um esforço de síntese, expõe:

[...] Para dizer de forma sucinta, a comunidade, como local e prática do cotidiano, é também o local onde se reiteram as tradições, onde se fixam os preconceitos, onde se praticam de forma transparente as exclusões menos perceptíveis, sob a égide serena dos hábitos e costumes. Pode ainda ser o refúgio e o lugar da resistência a mudanças, a ruptura possível e concreta em relação à sociedade, a comunidade alternativa, que se propõe sempre como melhor do que está aí, numa sentença que tanto pode inspirar um projeto utópico como um profundo sentimento sectário e isolacionista, a construção concreta do projeto do medo, como ensina Baumann.

Ainda sobre comunidade, Gomes (2008b, p. 43) a define como:

Um conjunto de pessoas que estão compartilhando um tempo histórico e um espaço geográfico” e aponta que é “necessário envolvimento com o cotidiano e a impossibilidade de ela acontecer sem que haja, em seu entorno espacial e histórico, uma comunidade”.

Grosso (2006a, p. 114-117), outro autor que contribuiu para o corpo teórico da Educação Sociocomunitária, relata que:

O termo comunidade vem sendo tratado pelos cientistas sociais com cuidado, desconfiança e até negação, dada a grande carga ideológica que possui, a qual pode criar muita confusão por sua abrangência semântica e apelo emocional que apenas a sua pronúncia é capaz de trazer.

Bauman (2003) afirma que, antes de tudo, a palavra comunidade guarda sensações, sugerindo coisas boas e “um lugar confortável e aconchegante” onde “estamos seguros”, “não há perigos ocultos”, “todos nós entendemos bem”, “nunca somos estranhos entre nós” e “podemos contar com a boa vontade dos outros”. Enfim, “o que esta palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta”.

[...] A comunidade, em seu sentido mais clássico na Sociologia, foi conceituada como um tipo de grupo social – justamente, aquele mais primitivo, tradicional e original da vida humana. A oposição comunidade-sociedade foi mesmo um dos principais temas da sociologia do século XIX. Inicialmente, foram pensados como duas formas totalmente antagônicas de vida social: a comunidade, ligada a unidades sociais pequenas

e tradicionais, e a sociedade, como uma grande associação de indivíduos no mundo moderno. Também, representavam duas temporalidades distintas: a comunidade, a tradição, o passado, o primitivo; a sociedade, o moderno, o presente e o futuro (FICHTER, 1973; WIRTH, 1973).

Neste sentido, se associou à comunidade as relações comunitárias, os grupos primários, a proximidade espacial/territorial, a família, a aldeia e o bairro tradicional. Associou-se à sociedade as relações societárias, os grupos secundários, as relações estabelecidas entre indivíduos com interesses em comum, mesmo no caso de haver entre eles separação espacial, a empresa, o partido, o clube, a universidade, a cidade. Wirth (1973) supera esta concepção estrita da comunidade – como tipo de grupo social – bem como a oposição que fazia da sociedade o avesso daquela. Para ele, comunidade e sociedade são aspectos da vida social, existentes em quaisquer grupos e relações sociais.

Para Groppo (2006b), apesar de reconhecer que a Educação Sociocomunitária possa ter uma faceta utópica, os esforços para sua concretização tratam de possibilidades de ações concretas:

Assim, a educação sócio-comunitária também é utópica, ou melhor, é em parte uma possibilidade. Trata-se da possibilidade de construção de novas experiências e ações educacionais fundadas nos princípios societário e comunitário, atentas à necessidade de produção de sociabilidades comunitárias tanto quanto de liberdades individuais capazes de viver à margem ou resistir às lógicas sistêmicas (GROPPO, 2006b, p. 147).

Para Gomes (2008a, p. 11), a Educação Sociocomunitária é uma divisão na Ciência da Educação e, por meio de sua identidade de investigação científica, pode contribuir para as possíveis divisões dessa área:

A Educação Sócio-comunitária é uma divisão na Ciência da Educação que, como as demais, envolve seus interesses e riscos. Proposta sua investigação a partir de evidências históricas de sua ocorrência prática, necessita ser investigada tanto sob a perspectiva histórica como sob a perspectiva crítica de sua prática, notadamente, como enfatizamos, em suas categorias de comunidade e intervenção educativa. Não exclui, não substitui, nem anula as divisões possíveis

de Educação Social e Educação Não-Formal, sendo possível, a partir de sua identidade de investigação científica, contribuir com algumas perspectivas dessas divisões.

Após a apresentação do conceito e de reflexões a respeito da Educação Sociocomunitária, são apontados os vínculos dessa área com a Pedagogia Social.

A Educação Sociocomunitária e a Pedagogia Social

Neste tópico, é tratada a relação da Pedagogia Social com a área de concentração do Mestrado em Educação do UNISAL. Diversos autores, incluindo vários pensadores que colaboram para a construção do corpo conceitual da Educação Sociocomunitária, consideram a Pedagogia Social como a teoria geral da Educação Social.

Para Isaú (2007), o sistema salesiano favorece as relações entre as pessoas, a comunidade e a sociedade. Para ele, o Sistema Preventivo, fundamentado na razão, na religião e no amor (*amorevolezza*), seria uma Pedagogia Social:

As relações entre pessoa, comunidade e sociedade foram, historicamente, se constituindo em um eixo da prática salesiana, colocando sua proposta pedagógica, o sistema preventivo de educação, como uma pedagogia social, no sentido de que a prevenção se referia também à construção de uma sociedade norteada pela ética em oposição à violência, articulada por relações comunitárias promotoras desse projeto (ISAÚ, 2007, p. 19).

No esforço de construção do conceito da Educação Sociocomunitária, Isaú (2007, p. 6) apontou uma distinção entre a Educação Comunitária e a Educação Social:

Por educação comunitária, em princípio, seria a educação realizada numa comunidade para viver em comunidade e realizar-se com a participação desta e para o desenvolvimento desta sem descuidar da realização da própria pessoa humana. Já a educação social realiza-se na sociedade, para o desenvolvimento da sociedade, ampliando o âmbito da educação comunitária, pois entendemos que a sociedade é a integração das comunidades em um organismo mais vasto, o “mundo

social”, ou “superorganismo”. Em ambos os casos a educação individual só se concebe integrada nas duas estruturas, para a própria realização individual. Por isso chamamos de educação sócio-comunitária. Finalmente, é muito difícil conceber a educação sem que ela seja por si mesmo.

Segundo Groppo (2013b), a Educação Social fez parte dos esforços para a conceituação da Educação Sociocomunitária e busca, por meio de estratégias educacionais, intervir na sociedade, propiciando um desenvolvimento de grupos humanos ou melhorias do bem-estar e da qualidade de vida.

Ao proferir seus ensinamentos sobre essa interseção entre saberes, Groppo (2013c) afirma que os objetivos da Pedagogia Social se baseiam de forma análoga e próxima aos objetivos da Educação Sociocomunitária, pois esta se relacionaria com o emprego de todo processo de aprendizado já alcançado pelo indivíduo, com ênfase no atendimento das necessidades humanas e sociais pelas quais se fundamentam os processos de inclusão social dos indivíduos.

Em Caro (2011), a Educação Social é o campo da Pedagogia Social que possui a Psicologia, a Sociologia e a Pedagogia como ciências complementares na sua fundamentação. O campo de intervenção da Educação Social, nessa lógica, seria o espaço sociocomunitário.

A construção da Educação Social em nosso país está condicionada à nossa própria história e seu campo de intervenção é o espaço sociocomunitário. Enfim, essa Educação é determinada por duas características distintas: seu âmbito social e seu âmbito pedagógico (CARO, 2011, p. 138).

A Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial), que sucedeu a Associação Brasileira de Educadores Sociais, criada em 2006, possui como missão:

[...] difundir no Brasil a Pedagogia Social como ciência, lutar pela regulamentação da profissão e consolidá-la como área de formação, de pesquisa e campo de trabalho dos profissionais da Educação Social (ABRAPSocial, 2012).

A Pedagogia Social também é reputada como teoria geral da educação:

[...] Pedagogia Social é a Teoria Geral da Educação Social, portanto, área de conhecimento das Ciências da Educação. A Pedagogia Social constitui também a base teórica para as práticas de Educação Popular, Educação Sociocomunitária e práticas de Educação não escolares. Assim como a Pedagogia Escolar, para fundamentar suas práticas de Educação Escolar se serve de uma Teoria Geral da Educação Escolar, a Pedagogia Social se serve da Teoria Geral da Educação Social. Ambas são necessárias para a viabilizar a concepção de uma Educação integral, integrada e integradora. O campo de trabalho da Pedagogia Social é a Educação Social, que se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e em todas as relações (ABRAPSocial, 2012).

Caliman (2010, p. 344) ensina que são variadas as concepções sobre o que denotaria a Pedagogia Social, mas que no Brasil representa uma linha de “pedagogia crítica em resposta à necessidade de solidariedade social” e emancipadora dos indivíduos “para a ajuda e para o *empowerment* da solidariedade social e cidadã”. Ele também sintetiza que:

[...] a pedagogia social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas intencionais (CALIMAN, 2010, p. 352).

Gadotti (2012) oferece o resultado de uma densa reflexão. No pré-lúdio do trabalho, afirma que:

A educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. Daí existirem muitas concepções e práticas da educação. A pedagogia, como teoria da educação, traduz essa riqueza de práticas educacionais (GADOTTI, 2012, p. 1).

Nesse contexto, a Educação Popular, a Educação Social e a Educação Comunitária (compreendendo nesse termo a Educação Sociocomunitária), além de muitas outras teorias, entrariam nessa fatura de práticas educacionais. Mas Gadotti (2012, p. 3) pontua que é:

na prática social que superamos nossas divergências teóricas. A ambiguidade de certas concepções pedagógicas nunca impediu os educadores sociais de atuar positivamente em favor dos excluídos, marginalizados e oprimidos.

É frisado nesse trabalho de Gadotti que as nomenclaturas das diferentes “áreas” da educação não são equivalentes, “embora podendo referir-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação”:

Realmente, os conceitos de “educação popular”, “educação social”, “educação comunitária”, “educação sociocomunitária”, “educação de adultos” (Pinto, 1997) e “educação não-formal” são usados, muitas vezes, como sinônimos, mas não o são, embora podendo referir-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação (GADOTTI, 2012, p. 6).

Gadotti (2012, p. 13) trata da Educação Sociocomunitária, inclusive eventualmente a nominando como Educação Comunitária, e expõe que:

A educação comunitária pode ser entendida como uma das expressões da educação popular, mediante a qual se busca melhorar a qualidade de vida dos setores excluídos, através dos movimentos populares, que estão organizados em grupos de base, comunidades, municípios etc. Ela também tem sido entendida como “educação sócio-comunitária” ou aquela educação oferecida em “escolas comunitárias”. A educação comunitária tem sido também entendida como desenvolvimento comunitário ou desenvolvimento de comunidades, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas. A solidariedade e o espírito de comunidade não é algo dado. É construído historicamente. A educação sociocomunitária, “em construção” (Martins, 2012), tem buscado realçar o papel social e transformador da educação comunitária e distinguir-se de uma educação comunitária em geral. Como afirma o professor Paulo de Tarso Gomes, “a

educação sociocomunitária é, assim, numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos. Nessa primeira visão, ao buscar essa tática, a comunidade concretiza sua autonomia. Buscar mudar a sociedade significa romper com a heteronomia, com ser comunidade perenemente determinada pela sociedade” (Gomes, 2008:54). Ou, como diz Evely Monteiro Machado (2012), “as aproximações – diálogos e fronteiras – entre a educação formal, não-formal e informal e a educação sociocomunitária são construções que se estabelecem no processo. O mais relevante é o compromisso que se possa assumir na busca da utopia da construção de uma sociedade excludente mais humana ética e justa política e socialmente”.

Gadotti (2012) também aborda a “Educação Popular Comunitária”. Segundo ele, tal área tem seu campo próprio de atuação, não se confundindo com a Educação Popular em geral nem com outras formas de Educação Social. Para ele:

A educação popular comunitária, trabalhando com a categoria “produção” (associada à categoria “conscientização + organização”) busca formas de “aprender produzindo”, levando em conta a realidade das populações marginalizadas, excluídas do próprio modo de produção dominante (GADOTTI, 2012, p. 15).

Roberto da Silva, que é considerado por Gadotti (2012) como um dos grandes promotores do debate atual em torno da Pedagogia Social no Brasil, expõe que:

A partir dos ensinamentos de Émile Durkheim (1978), ele sustenta que a educação é um fato fundamentalmente social e a pedagogia seria a teoria da prática social e que “as transformações educacionais são sempre o resultado de um sistema de transformações sociais em termos das quais devem ser explicitadas. Para um povo sentir, num dado momento, a necessidade de mudar o seu sistema educacional, é necessário que novas ideais e necessidades tenham emergido e para as quais o velho sistema já não está adequado” (In: SILVA, Roberto da e outros, Orgs., 2011, p. 167). É nessa perspectiva que a pedagogia social se insere hoje no

Brasil. Como ele, tenho a mesma convicção de que, neste momento, no Brasil, a pedagogia social tem “inequívoca vocação para a libertação, emancipação e autonomia do sujeito em relação às estruturas que o oprimem”, que ela abrange “todos os setores da sociedade” e que ela pressupõe também “a educabilidade da família, da comunidade, da sociedade, dos governos, do estado e das suas intuições” (id. ib. p. 188) (GADOTTI, 2012, p. 29).

O artigo “Pedagogia, pedagogia social e educação social no Brasil: Entrecruzamentos, tensões e possibilidades”, de Severo, Machado e Rodrigues, colabora para a compreensão do assunto e demarca que:

A Pedagogia Social atua, portanto, como uma matriz disciplinar que, partindo do pressuposto que reconhece o potencial que a pluralidade teórico-metodológica representa para os processos de produção de conhecimento pedagógico e, conseqüentemente, no aperfeiçoamento dos sistemas conceituais e tecnológicos que suportam as ações profissionais de educadores em diversos cenários socioeducativos, se inscreve no âmbito geral da Pedagogia, cuja especialidade recai em reflexões e práticas que enfatizam o caráter social e socializador da formação humana [...]. O caráter geral da Pedagogia Social se refere à metateoria que organiza e justifica a constituição de perspectivas conceituais e matrizes metodológicas para construção e validação do conhecimento que se identifica em seu âmbito. O caráter específico, por sua vez, designa as diferentes abordagens que, plasmando-se ao conceito geral de Pedagogia Social, priorizam distintos aspectos às problemáticas relativas aos sujeitos, contextos socioeducativos e formas de atuação dos educadores sociais (SEVERO; MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 15).

Caro (*apud* CIPS, 2015) delimita o campo conceitual da Educação Social, no registro de sua fala no V Congresso Internacional de Pedagogia Social: O lugar da Educação Popular, Social e Comunitária nas Políticas Públicas no Brasil, e deixa cristalino que a Educação Sociocomunitária é sustentada pela base teórica da Pedagogia Social:

Esclarecemos que o campo de Educação Social, muitas vezes chamado de educação comunitária ou educação so-

ciocomunitária tem como finalidade o mesmo objeto de pesquisa. A base teórica que sustenta essas atuações ou intervenções tem como princípio a educação social que é o campo de atuação da Pedagogia Social. Neste amplo campo de atuação da educação social está a necessidade de pesquisas para o conhecimento e fundamentação adequada das intervenções educativas, sua aplicação e avaliação dos resultados (CARO *apud* CIPS, 2015, p. 59).

Quanto ao campo da Educação Social, Caro (2012, p. 37) afirma que:

O campo da educação social, até há pouco tempo considerado da chamada educação não formal, vem mostrar aspectos de grande relevância para a educação integral. Sabe-se, pois, que o processo educacional acontece dentro e fora da instituição escolar, mas não é institucional, pois ocorre em todos os contextos no quais se desenvolve a vida.

De acordo com Caro (2011), a Pedagogia Social vem trazendo a esperança de uma grande reflexão sobre os caminhos da educação e oportunizando a concretização de uma nova realidade social no Brasil. A Educação Social, por possuir um caráter multidisciplinar, considera as múltiplas visões sobre o ser humano e o seu posicionamento na sociedade, propiciando ações transformadoras.

Ainda segundo Caro (2009, p. 150):

A educação aparece na sociedade humana com a função social de evitar a contradição existente entre os interesses pessoais e os sociais. Uma das tarefas da educação, nas sociedades, tem sido a de mostrar que os interesses individuais só se podem realizar plenamente por meio dos interesses pessoais, ou seja, a educação, ao socializar o indivíduo, mostra que, sozinho, o ser humano não sobrevive.

Para Caro (2011), a ideia de educação não se limita de forma exclusiva ao contexto escolar. Ela entende que o educador faz parte de um sistema amplo, composto de espaços escolares e extraescolares, nos quais os indivíduos se formam, e, por essa perspectiva, a Educação Social seria uma ação educadora da própria sociedade.

Caro e Guzzo (2004, p. 1) afirmam que:

A ecologia do desenvolvimento humano envolve a acomodação progressiva entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo seja afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos.

Caro e Guzzo (2004) apontam três relevantes aspectos sobre o perfil do educador social: autoestima, empatia, que seriam os alicerces para o afeto, a familiaridade, o compromisso, a comunicação, o bom relacionamento, a criatividade e a responsabilidade, e, por fim, resiliência, que seria a base para a compreensão e o enfrentamento de situações conflituosas e complexas.

Graciani (2014, p. 20) caracteriza a Pedagogia Social como uma ciência transversal:

Visando transformar as condições de opressão existentes na sociedade, a Pedagogia Social se caracteriza como uma ciência transversal aberta às necessidades populares que busca enraizar-se na cultura dos povos para, dialeticamente, construir outras possibilidades sem aniquilar o passado, mas promovendo a sua superação.

A partir da crença de que é possível e necessário mudar a ordem das coisas, a Pedagogia Social instiga a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa, pois é sabido que existem muitas injustiças e mudar o mundo é difícil, mas nada de humano existiria em nós se não tentássemos.

Para a mesma autora, o eixo central da Pedagogia Social privilegiaria:

A Pedagogia Social privilegia, como eixo central, a descoberta dos matizes da matriz cultural dos sujeitos para delinear seus princípios pedagógicos o mais próximo da realidade do educando através da dialogicidade, considerando o seu saber, sua experiência, sua história, seus conflitos, seus sonhos, seus valores e crenças e aproveitando a oportunidade educativa para interpretar o mundo humanamente construído com elementos essenciais da cultura universal (GRACIANI, 2006, p. 13).

Cursinhos populares

A demanda pela formação superior é crescente, decorrente do processo de universalização do ensino básico, das transformações do mercado de trabalho e do movimento de urbanização.

Dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, relativos à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), atinente ao primeiro trimestre de 2018, desvelam que, entre as pessoas em idade de trabalhar⁴, 36,3% não haviam completado o ensino fundamental, 46,5% haviam concluído pelo menos o ensino médio e 13,6% da população tinha o ensino superior completo. Trabalhadores mais qualificados possuem, em termos estatísticos, um nível de desemprego significativamente mais baixo (IBGE, 2018).

Tal pesquisa do IBGE ainda apontou uma diferença de 52,1% de nível de ocupação entre as pessoas que não tiveram acesso ao ensino superior e os indivíduos com ensino superior completo: “No 1º trimestre de 2018, 24,9% das pessoas sem instrução e menos de um ano de estudo estavam trabalhando. No grupo das pessoas com nível superior completo, o nível da ocupação chegou a 77%” (IBGE, 2018, p. 19).

Foi apresentado ainda que o nível de instrução das pessoas desocupadas que tinham concluído pelo menos o ensino médio era de 54%, ao passo de quem não tinha concluído o ensino fundamental era de 24,4%. As pessoas com nível superior completo representavam 9,1% das pessoas desocupadas (IBGE, 2018).

A questão do acesso ao ensino superior é relacionada com o poder aquisitivo das pessoas. A oferta de vaga na rede privada é grande, mas a questão financeira tem seu influxo. Segundo Censo do INEP, havia no Brasil, em 2015, 2.364 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 295 públicas e 2.069 privadas (INEP, 2017).

Segundo o Mapa da Educação Superior no Brasil, em 2015 havia cerca de 8,03 milhões de matriculados em cursos de graduação, dos quais 6,08 milhões de alunos em instituições privadas e 1,95 milhão em instituições públicas (SEMESP, 2017). Já de acordo com o Mapa da Educação Superior no Brasil de 2016, o número de IES mantidas: “[...] no país esteve em constante ascensão nos últimos 14 anos, com um crescimento total de 101%, sendo 106% nas IES privadas e 69% nas públicas” (SEMESP, 2016, p. 8).

A expansão do ensino superior por meio de um processo de mercantilização e privatização do ensino superior não impactou uma parte expressiva da população que depende do ensino público para o acesso.

Dados do SEMESP apontam que, em 2016, mais de 9 milhões de alunos se inscreveram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porcentagem 9,4% maior que no ano anterior, quando foram inscritos 8,4 milhões (SEMESP, 2016). O perfil dos inscritos indica que:

[...] que 58% são do sexo feminino, 83% são solteiros e 70% têm até 24 anos. Entre os respondentes, 85% são alunos vindos de escola pública, 76% têm renda familiar mensal de até 2,5 salários mínimos; 66% têm acesso à internet e 91% pretendem recorrer ao ProUni em caso de ingresso em IES privada para auxiliar no custeio das mensalidades. Vale registrar também que 78,8% desses alunos, que pretendem ingressar na rede privada, devem recorrer ao auxílio do FIES (SEMESP, 2016, p. 15).

A dificuldade do acesso de jovens de camadas populares no ensino superior público é multifatorial e tem ligação com o acesso ao ensino básico e a qualidade dele, com a mercantilização do ensino superior, com a falta de vagas nas universidades públicas e também com a forma de seleção para as vagas ofertadas. Como forma de promoção do acesso de jovens em vulnerabilidade social e econômica ao ensino superior, os cursinhos populares, como a iniciativa posta em prática pelo *campus* Capivari e objeto deste estudo, apresentam-se com um caminho possível para esses jovens no sentido da concretização da Educação Sociocomunitária, da Pedagogia Social e dos ensinamentos de Paulo Freire.

Preliminarmente, é necessária uma breve exposição a respeito da atual forma de ingresso no sistema de ensino superior brasileiro nas universidades públicas e privadas.

Após a conclusão dos três anos de formação de ensino médio oferecidos pela educação básica, as pessoas que desejam ingressar no ensino superior precisam ter a aprovação em um processo de seleção, o qual consiste em exames de aferição de conceitos e conteúdos estudados durante o ensino médio.

A palavra “vestibular”, etimologicamente ligada a *vestibŭlum*, refere-se a um pátio ou outra área exterior que dá acesso a um prédio⁵. Apesar

da adoção do ENEM como mecanismo de seleção por muitas instituições, ao tratar do vestibular, fala-se de um filtro no qual, por supostamente um processo meritocrático e darwinista, seriam preenchidas as vagas do nível superior.

Ocorre que, em uma sociedade tão desigual quanto a brasileira, com pontos de partida tão diferentes em variados aspectos, há um abismo a ser escalado pelos jovens do extrato com menos oportunidades de acesso ao ensino superior.

Como forma de seleção nas universidades públicas, além das tradicionais provas de vestibular, é crescente o número de instituições que passaram a adotar o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que tem como pré-requisito a participação no ENEM.

O cursinho popular do *campus* Capivari tem com um de seus objetivos propiciar a preparação dos alunos de baixa renda, oriundos da escola pública que habitam o entorno do IFSP Capivari, para o ENEM.

Para a apresentar o contexto, algumas considerações sobre o o ENEM e o SISU serão feitas.

O ENEM foi criado em 1998, com caráter voluntário de participação, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade (INEP, 2015). Segundo o INEP, a primeira edição do ENEM contou com um número modesto de aproximadamente 115,6 mil participantes, mas a sua:

[...] popularização definitiva do ENEM se deu em 2004, quando o resultado do Exame passou a ser utilizado como um dos critérios para a seleção dos alunos que concorrem às bolsas do ProUni – Programa Universidade para Todos – instituído pelo Ministério da Educação. O programa vinculou a concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior privadas à nota obtida pelo participante no Exame. O ENEM teve sua credibilidade evidenciada pelo aumento gradativo e constante do número de Instituições de Ensino Superior que realizaram a adesão a esse sistema (INEP, 2015, p. 6).

Foi somente em 2009 que o ENEM passou a ser empregado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior:

Respeitando-se a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM para acesso ao Ensino Superior pode ocorrer como fase única de seleção, ou combinada com seus processos seletivos próprios. Muitas universidades já substituíram ou estudam substituir o vestibular pelo ENEM (INEP, 2015, p. 8).

Mesmo sendo um meio de acesso à educação superior, o ENEM não possui o caráter de um concurso. Ainda se presta para a avaliação do desempenho dos estudantes que concluíram o ensino médio.

O ENEM tem sido usado, segundo o INEP (2015, p. 17):

Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line;

Como primeira fase;

Combinado com o vestibular da instituição;

Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Além do SISU, o resultado do ENEM é utilizado pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O SISU, o Sistema de Seleção Unificada, segundo o INEP (2015, p. 18):

é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O candidato, no momento de sua inscrição no SISU, escolhe, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições que adotam tal sistema. Caso o candidato faça jus, também pode pleitear as vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012 ou privadas de outras políticas afirmativas das instituições.

Ao final da etapa de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com suas notas no ENEM e eventuais ponderações (pesos atribuídos às notas ou bônus). Serão considerados selecionados somente os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas pelo Sisu em cada curso, por modalidade de concorrência (INEP, 2015, p. 20).

Considerando as dificuldades das pessoas com baixa renda e a demanda por acesso ao ensino superior, foram criados cursos preparatórios, os chamados cursinhos populares, que atuam como um meio para a diminuição da exclusão social. Os cursinhos pré-vestibulares convencionais geralmente são particulares, onerosos e possuem como atividade a revisão de conteúdos que são comumente exigidos no ENEM ou em provas vestibulares.

Ribeiro Netto (1985) apresentou um histórico sobre as provas vestibulares e aponta abril de 1911 como marco inicial. Para ele:

Tudo começou em abril de 1911, no Governo Hermes da Fonseca, com a promulgação de vários decretos, dentre eles os de n.º 8.661 e 8.662, que aprovavam, respectivamente, os regulamentos das Faculdades de Medicina e das Faculdades de Direito.

Ambos os decretos estabeleciam que, para matricular-se, o candidato deveria apresentar: certidão de idade, provando ter, no mínimo, 16 anos, atestado de idoneidade moral, certificado de aprovação no exame de admissão e recibo da taxa de matrícula (RIBEIRO NETTO, 1985, p. 41).

A função do exame de admissão não era ser classificatório, e sim atestar:

[...] um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade [...] na sua concepção original, procurava fazer um juízo de conjunto acerca do desenvolvimento intelectual do candidato, compatível com o objetivo básico do ensino secundário — o de conferir ao aluno uma formação humanista capaz de permitir-lhe uma visão das ciências, das artes, das letras, proporcionando-lhe oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades e preparando-o para o exercício consciente da cidadania (RIBEIRO NETTO, 1985, p. 41-42).

Por causa do caráter do exame de admissão, os candidatos aprovados, mas que não conquistaram as vagas, eram designados como “excedentes”.

O primeiro cursinho, denominado como “meio preparatório”, foi instituído em 1911, que deveria ser implantado pelo Colégio Pedro II, segundo Ribeiro Netto (1985), pelo Decreto nº 8.659, citando a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental:

a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República estabelecia, no seu artigo 69, que, “pela completa autonomia didática que lhes é conferida cabe aos institutos a organização dos programas de seus cursos devendo os do Colégio Pedro II revestir-se de caráter prático e libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias” (RIBEIRO NETTO, 1985, p. 42).

Ribeiro Netto (1985, p. 43) relata que o aumento da concorrência pelas vagas era crescente, o que elevava o grau de dificuldade do exame.

Esses fatores, dentre outros, faziam com que contingentes cada vez mais numerosos de candidatos procurassem ingressar nas escolas superiores, notadamente naquelas de maior prestígio e que ofereciam as carreiras de maior tradição. Crescia assustadoramente a relação candidato/vaga [...] aumentava o grau de dificuldades das provas, tornando-as incompatíveis com aquilo que, de fato, era ensinado no curso colegial. O distanciamento no vestibular criou um vazio entre o ensino secundário e o superior no qual, com muito senso de oportunismo, os conhecidos “cursinhos” se insinuaram e floresceram.

O vestibular como se concebe hoje, com função classificatória, foi instaurada pela Lei nº 5.540/1968, segundo Ribeiro Netto (1985).

Na conclusão de seu artigo, Ribeiro Netto (1985, p. 48) deixa clara a sua crítica ao caráter do vestibular, no que concerne ao caráter de inclusão no ensino superior:

[...] Para finalizar, é preciso dizer que o vestibular deve preocupar-se em não acentuar desigualdades sociais. A ele, entretanto, não pode ser atribuída a missão impossível de compensar as diversidades de fortuna e de oportunidades as quais os candidatos estiveram expostos desde o nascimento. Comparado o vestibular a uma fita de chegada, que deve ser rompida, numa maratona, será ilusório pretender-se que ela possa ser igualmente justa para todos os competidores que, na verdade, partem de marcas diversas, às vezes muito distanciadas entre si, e quase sempre percorrem caminhos distintos.

Os cursinhos comerciais, tradicionais, operam em uma lógica de mercado em que o capital prevalece sobre o valor humano, e a maior parte de sua clientela é oriunda de escolas particulares. Por serem pagos, não são acessíveis à maioria das camadas populares.

Segundo Bacchetto (2003, p. 11), os cursos pré-vestibulares alternativos foram como:

[...] organizações específicas de treinamento para o exame de acesso ao ensino superior [...] Baseados no princípio da igualdade, eles procuram nivelar as oportunidades do estudante de menor renda com as daquele formado em uma escola de melhor nível e que pode pagar para um cursinho comercial, passando a oferecer o mesmo serviço a preços populares e com a expectativa de ingresso numa universidade pública.

Para Castro (2005, p. 48), os cursinhos populares são fruto: “[...] das ações políticas de atores engajados em projetos e mobilizações cujo eixo é a transformação social da realidade por meio do incentivo e da preparação das classes populares para o ingresso no ensino superior gratuito”.

Ainda segundo Castro (2005), o processo que levou à criação dos cursinhos alternativos foi iniciado na década de 1950, com estudantes da engenharia da Universidade de São Paulo e por integrantes do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira:

Tal processo é iniciado por volta dos anos de 1950 com os Cursinhos da Poli, na Faculdade Politécnica da USP, na cidade de São Paulo, e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, o CAASO, na USP de São Carlos, durante um momento em que os trabalhadores urbanos estavam se desvinculando da estratégia populista em voga desde a chamada “Revolução” de 1930 (CASTRO, 2005, p. 10).

Além disso, segundo Castro (2005, p. 89):

como a luta dos excedentes, que, embora aprovados no vestibular, não puderam ingressar na universidade em razão da ausência de vagas suficientes para atender à demanda - e nas primeiras experiências de Pré-Vestibulares para os que não tinham condições de recorrer à preparação em um cursinho particular. Nesse sentido, a primeira versão do Cursinho da Poli, em 1950, é a referência primeira.

Bacchetto (2003, p. 4) assinala as diferenças entre os cursinhos comerciais e os alternativos:

A inexistência de uma rede de cursinhos na qual o estudante de baixa renda possa se preparar para o vestibular acaba constituindo um fator de desigualdade no exame, e é no combate a ela que surgem os cursos alternativos aqui estudados. Diferentes dos pré-vestibulares mais conhecidos, os de cunho comercial – empresas educacionais que visam à obtenção do lucro através da prestação desse serviço aos vestibulandos –, os alternativos procuram oferecer igualdade de condições no ingresso ao Ensino Superior para aqueles com menor poder aquisitivo; caracterizam-se pela ausência do lucro e pela oferta desse serviço a preços populares.

Zago (2008) afirma que os cursinhos populares não se tratam de iniciativas isoladas, mas que fazem parte de uma mobilização para a democratização do ensino no Brasil:

Os Pré-vestibulares populares (PVP) fazem parte de uma mobilização coletiva que vêm sendo desenvolvida nos últimos anos pela democratização do ensino no país. Não se trata, portanto, de iniciativas isoladas, senão que reflete a preocupação nacional com a problemática do acesso à universidade pública e com o aumento da demanda pelo ensino superior impulsionada pela expansão do ensino básico, pela urbanização, pelas transformações no mercado de trabalho. É neste quadro mais global da sociedade que vamos observar um aumento considerável na demanda pelo ensino superior e conseqüentemente maior desproporção na relação candidato/vaga nos últimos anos, fenômeno que intensificou a competição por um lugar na universidade [...] (ZAGO, 2008, p. 151).

Há cursinhos populares que surgiram de obras religiosas, dos quais se destaca o EDUCAFRO (Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes), que teve como fundadores Frei David Raimundo dos Santos e Agentes Pastorais Negros e que pode ser considerado um símbolo do movimento negro, sendo que desde 1997 possui cursinhos comunitários. A instituição também trabalha para o avanço de políticas públicas e ações afirmativas que envolvam pobres e negros, na defesa dos direitos humanos e no combate ao racismo e a todas as formas de discriminação.

O objeto geral da EDUCAFRO é:

é reunir pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias desta causa, que lutam pela inclusão de negros, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente, ou em uma universidade particular com bolsa de estudos, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social para população pobre e afro-brasileira (EDUCAFRO, 2018, s/p).

A organização tem como missão:

promover a inclusão da população negra (em especial) e pobre (em geral), nas universidades públicas e particulares com bolsa de estudos, através do serviço de seus voluntários/as nos núcleos de pré-vestibular comunitários e setores da sua Sede Nacional, em forma de mutirão (EDUCAFRO, 2018, s/p).

Enquanto os cursinhos comerciais trabalham com uma concepção próxima à da classificada como bancária por Paulo Freire, os cursinhos populares pretendem que os alunos compreendam o mundo ao seu redor, que se apropriem dos conteúdos, que sejam o meio de romper com a separação das classes sociais, por meio da inserção de pessoas de baixa renda no ensino superior, e também no estímulo à percepção da capacidade individual e coletiva de transformar a realidade.

Zago (2009, p. 261) descreve que:

Conforme produção sobre o assunto, os cursinhos pré-vestibular populares (PVP) são iniciativas sem fins lucrativos, que contam com a participação de instituições religiosas, associações comunitárias, universidades, estudantes, egressos destes mesmos cursos, professores, entre outros atores sociais. O denominador comum destas iniciativas é a democratização do ensino e o acesso à universidade para uma população que historicamente vem sofrendo um processo de exclusão do Ensino Superior (negros, famílias de baixa renda, moradores de bairros populares, egressos de escolas públicas). Embora possam ser identificados objetivos comuns nos inúmeros cursinhos implantados no país, eles podem se diferenciar no seu funcionamento e na gratuidade ou não do trabalho docente, entre outras questões.

Ainda, Zago (2008) identificou e descreveu algumas das características que definem as propostas políticas e as condições de existência dos cursos pré-vestibulares populares:

- Atendimento aos setores, grupos ou frações de excluídos socialmente do acesso ao ensino superior e egressos de escolas públicas;
- São cursos gratuitos na sua maioria ou que cobram uma taxa que varia entre 5% a 10% do salário mínimo para despesas básicas relacionadas à manutenção das suas estruturas, transporte para professores e outros colaboradores;
- As propostas pedagógicas não têm como único objetivo a preparação para o vestibular. Na maioria dos PVP há um eixo curricular denominado “cultura e cidadania”, nomenclatura da disciplina obrigatória que privilegia um trabalho educativo voltado para o exercício da cidadania e este compreende a formação de uma consciência crítica frente aos problemas políticos, sociais e de discriminação racial no país;
- Seu corpo docente e administrativo está apoiado em um trabalho de caráter voluntário;
- Poucos são os cursos que possuem sede própria, eles funcionam em locais bastante diversificados: escolas, universidades, instituições religiosas, associações comunitárias, entre outros;
- o número de vagas oferecido é variável segundo cada experiência (ZAGO, 2008, p. 152).

Whitaker (2010, p. 293) aponta que:

Concluindo esta visão panorâmica, pode-se afirmar que os cursinhos pré-vestibulares se constituíram por um duplo movimento: por um lado, eram estratégias das elites para garantir a trajetória dos seus filhos em direção à universidade, enquanto, por outro lado, eram nichos atrativos para a efetivação de capitais em busca de expansão e lucros.

Saffiotti (2008) faz um interessante relato sobre atividades e encontros culturais no contexto de um cursinho parecido com o do *campus* Capivari do IFSP.

[...] atividades pedagógicas, artísticas e políticas realizadas no cursinho, dentro e fora da sala de aula (saraus, concurso de poesia, cursos de música e teatro, debates, discussões sobre filmes, propostas de atuação na comunidade), convidavam esses alunos a pensar e opinar, suscitavam e apoiavam a expressão do estudante. Este convite era percebido e muitas vezes aceito, provocando mudanças na vida do aluno (SAFFIOTTI, 2008. p. 2).

Outra autora que trabalha com o conceito de cursinhos populares é Silva (2006), que descreve alguns elementos distintivos de cada tipo:

De acordo com alguns representantes desse movimento, os pré-vestibulares se dividem entre pré-vestibulares convencionais (ou privados) e populares. Os convencionais estão inseridos na lógica do mercado. São os cursos com fins lucrativos e alunos, em sua grande maioria, oriundos também do ensino privado. Os Populares são baseados no coletivismo, solidariedade e na crença de que o acesso à educação é um meio potencializador das transformações sociais. Sua ação de combate à restrição de vagas tem como elemento norteador o princípio da igualdade social e educacional. Os populares têm se dividido em dois modelos: alternativo e comunitário. É nesse ponto que as tensões se acentuam. Os Alternativos possuem os objetivos políticos dos populares, mas possuem também a dinâmica dos convencionais, como a remuneração dos professores e a institucionalização, geralmente materializada em formato de ONG. [...] Os Comunitários seriam mais politizados e militantes por não possuírem nenhuma característica dos convencionais. São mais localizados na sua atuação e dependem apenas das articulações dos atores locais para conseguirem dar continuidade às suas ações. Neste caso, possuiriam fortes características da militância proveniente dos movimentos sociais (SILVA, 2006, p. 32).

Segundo tal categorização, o cursinho do *campus* Capivari pode sim ser considerado popular, mas não comunitário. Uma nomenclatura mais apropriada seria um cursinho popular institucional, pois ele foi criado de uma iniciativa da Pró-reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, que instaurou um programa institucional de cursinhos populares.

O cursinho popular do IFSP, *campus* Capivari

Para Gomes (2008a), é preciso admitir que uma entidade ou instituição externa provoque, fortaleça e ofereça um projeto à comunidade, para que ela faça o trabalho final de efetivar mudanças. Mesmo que pela essência da Educação Sociocomunitária, a própria comunidade, por meio suas próprias ações, deveria concretizar sua autonomia.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, publica editais visando à seleção de *campi* para concessão de recursos destinados à implantação de turmas de cursinho popular, com o objetivo de propiciar uma formação acadêmica, cultural e política, com foco nas perspectivas de protagonismo dos alunos, de modo a incitar atuações criativas, críticas e reflexivas.

Tais projetos têm como objetivo a preparação dos alunos para o ENEM, e os conteúdos tratados devem ser articulados com temas de direitos humanos e cidadania. As aulas são ministradas por alunos extensionistas, regularmente matriculados nos cursos superiores do IFSP, que recebem uma bolsa ou atuam como voluntários.

O *campus* Capivari, uma unidade do IFSP, submeteu projetos em atendimento aos editais nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, sendo selecionado nos três primeiros, propiciando a implantação do cursinho popular “Semeando o Futuro” e execução do projeto em 2015, 2016 e 2017. Tal projeto foi conduzido por docentes, técnicos administrativos e alunos dos cursos superiores do *campus*.

A questão que a pesquisa propôs a responder foi: como o projeto e a execução do cursinho popular “Semeando o Futuro” do *campus* Capivari cultivam as possibilidades e os limites de uma intervenção socio-comunitária e de que forma contribuem para o desenvolvimento emancipatório dos sujeitos? Como a hipótese elaborada para este estudo era a de que os envolvidos no projeto abordariam os temas curriculares, de maneira que a autonomia, a compreensão e a vivência das dimensões da ética, da cidadania, dos direitos humanos, da diversidade étnico-racial, da sustentabilidade ambiental e da democracia, pontos expressos na concepção do cursinho popular, o escopo da Educação Sociocomunitária, seriam cultivadas.

Oportuno é mencionar que a pesquisa foi autorizada pelo diretor-geral do *campus* Capivari e que foi deflagrada após submissão da proposta

pela Plataforma Brasil para apreciação, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UNISAL no dia 16 de maio de 2018, pelo Parecer Consubstanciado nº 2.658.153.

As propostas das edições do cursinho popular do *campus* Capivari foram elaboradas coletivamente, com a participação ativa do setor sociopedagógico do *campus* e de diversos professores, dos quais alguns possuíam ampla experiência em cursinhos populares como alunos, professores e coordenadores. É oportuno destacar que tais projetos não foram concebidos com a perspectiva da Educação Sociocomunitária ou da Pedagogia Social no momento de sua ideação.

As finalidades de tal programa são oferecer atividades acadêmicas complementares de preparação para o acesso ao ensino superior e estimular e desenvolver atividades socioculturais de respeito à diversidade cultural brasileira e de promoção dos direitos humanos e cidadania, em parceria com as comunidades interna e externa. A missão do cursinho popular era a formação acadêmica e cultural com pilastra nos princípios da Educação Popular enquanto perspectiva político-pedagógica, nos valores democráticos e na educação para autonomia dos sujeitos, proporcionando a oferta de vagas totalmente gratuitas aos jovens e adultos do entorno dos *campus* do IFSP, oriundos da rede pública de ensino e/ou em situação de vulnerabilidade social.

Como alunos do cursinho popular, deviam ser admitidos jovens e adultos oriundos da rede pública de ensino e/ou em situação de vulnerabilidade social, inscritos por meio de processo seletivo. As vagas do cursinho popular eram limitadas e deviam ser preenchidas mediante processo de seleção, amplamente divulgado nos meios interno e externo.

A carga horária de cada edição, sendo que a primeira teve início em maio de 2015, era de 600 horas, e os meses de início variaram entre abril e maio. Os recursos destinados para o pagamento de bolsas foram no valor de R\$ 400,00 por 20 horas semanais de dedicação para os professores do cursinho e também para a aquisição de apostilas e material de consumo. É relevante destacar que, além dos bolsistas, o cursinho também contou com professores voluntários.

As atividades do cursinho popular aconteciam de segunda a sexta-feira no período vespertino, das 13h20 às 17h. Em cada edição, foram ofertadas 40 vagas para pré-concluintes, preferencialmente carentes e egressos do ensino médio público.

O objetivo declarado nas propostas do cursinho submetidas pelo *campus* Capivari foi de propiciar a preparação dos alunos (jovens e adultos) de baixa renda, oriundos da escola pública, que habitam o entorno do IFSP Capivari para o ENEM. E, desde o início, concebeu-se que não haveria de se privilegiar uma visão unidirecional, depositária ou tradicional.

Nesse contexto, a proposta de formação era integral e visava superar uma concepção meramente tecnicista e conteudista de educação. Previa-se que, além de serem trabalhados conhecimentos verificados no ENEM com caráter de revisão, também havia o objetivo do desenvolvimento do senso crítico e problematizador dos alunos. A abordagem dos temas curriculares deveria ser feita de maneira que privilegiasse a autonomia do aluno, fortalecendo, ao mesmo tempo, a compreensão e a vivência das dimensões da ética, da cidadania, dos direitos humanos, da diversidade étnico-racial, da sustentabilidade ambiental e da democracia.

Os sujeitos da pesquisa foram divididos em três grupos: o primeiro contou com a participação ex-alunos do cursinho popular em 2015, 2016 e 2017; o segundo grupo foi composto de professores do cursinho, bolsistas ou voluntários e alunos dos cursos de graduação do *campus* Capivari; por fim, o terceiro grupo foi formado dos servidores docentes ou técnico-administrativos que estiveram envolvidos com o projeto.

Como instrumentos de apuração de informações com os sujeitos, foram elaborados três questionários diferentes para cada um dos três grupos da pesquisa. O questionário destinado aos alunos continha 72 perguntas, aos professores, 80 perguntas, e aos servidores, 50 perguntas.

Dos mais de 120 alunos que passaram pelo projeto e aptos a participar da investigação, 22 responderam aos questionários, o que correspondeu a aproximadamente 18% do total.

Quanto ao segundo grupo, do total de 41 professores do cursinho, bolsistas ou voluntários e alunos dos cursos de graduação do *campus* Capivari, 15 responderam aos questionários, o que resultou em quase 37% dessa categoria.

Entre os 31 servidores do *campus* Capivari que estiveram diretamente envolvidos com o projeto, 4 servidores técnico-administrativos e 17 servidores docentes, aproximadamente 52% (16 servidores), responderam aos questionários.

As entrevistas foram realizadas após a aplicação do questionário com o objetivo de aprofundamento de pontos levantados e possuíram roteiros, mas não foram dirigidas.

Também foram entrevistados cinco ex-alunos, seis professores bolsistas ou voluntários e cinco servidores.

O cursinho popular do *campus* Capivari, ao longo de quase três anos de funcionamento, teve mais 120 alunos matriculados que participaram das atividades propostas. O cursinho assegurou uma oportunidade de aumentar a possibilidade de ingresso no ensino superior para a comunidade. Contribuiu como instrumento de luta contra a exclusão social, oferecendo aos alunos um espaço para aprofundarem seus conhecimentos e trabalharem o desenvolvimento de suas autonomias. Tal mediação educativa possuiu uma notória aproximação com a proposta da Educação Sociocomunitária e da Pedagogia Social, centrada nos sujeitos e que valoriza os saberes históricos e comunitários.

Apesar do panorama apresentado, não foi aprovada pela Pró-Reitoria de Extensão a proposta para 2018 do cursinho popular do *campus* Capivari, considerando que eram limitados os recursos para execução desse edital, e outros *campus* tiveram suas propostas mais bem avaliadas. Durante a pesquisa, tal iniciativa foi lembrada pelos participantes com muita ternura.

Mesmo que a concepção sociocomunitária não estivesse delineada de forma expressa no projeto do cursinho, seus princípios foram observados tanto nos projetos quanto em suas materializações.

O teor do ferramental teórico da Educação Sociocomunitária e da Pedagogia Social possuem uma unidade no que se refere à tomada de consciência, ao exercício da cidadania e às alterações concretas na sociedade.

Dependendo do plano traçado e do projeto de vida, é necessário o acesso ao ensino superior. Conforme foi demonstrado, pessoas com diploma universitário possuem uma menor taxa de desocupação e melhores condições em períodos de crise ou de bonança.

Apesar dos sucessivos cortes e contingenciamentos no orçamento federal da educação, para que a ação seja ainda mais exitosa e atinja de maneira mais fiel seus propósitos, é necessária a concessão de um auxílio-estudantil para o custeio de despesas de transporte e alimentação dos alunos do cursinho popular. O que aconteceu nas edições de 2015, 2016

e 2017 foi exatamente o inverso: pelo fato de o cursinho ser um projeto de extensão, não era considerado regular, e por isso os alunos não tinham direito ao benefício do passe escolar, o que foi um descabimento. Em futuras edições do cursinho, tal situação há de ser revista, seja por meio de uma ação institucional da Pró-Reitoria de Extensão, seja pelo estabelecimento de parcerias com a sociedade civil ou outras instâncias governamentais.

Não é cabível pensar em iniciativas sociocomunitárias sem pensar em mediação em sentido amplo, que abranja a promoção de uma postura crítica, pela qual os sujeitos refletem, questionam, inovam e são capazes de agir pela promoção de mudanças sociais.

Nessa mesma perspectiva, o cursinho popular, que possuía desde sua concepção um duplo objetivo (de preparação para acesso à universidade e de preparar cidadãos críticos e conscientes), tinha o propósito de abarcar a comunidade e uma intenção real de um impacto social. Ele pode ser considerado um instrumento também pertencente à Educação Sociocomunitária, pois propõe um processo pelo qual os sujeitos não sejam reles espectadores, mas autores que trabalhem na interpretação do que acontece em seu entorno, na proposição de questionamentos e na atuação como agentes de mudanças de suas comunidades.

Tudo isso posto, é esperado que a iniciativa aqui tratada possa servir de influxo para outros educadores, pois o saber não se encerra em si mesmo. Deve ser construído e reconstruído pelo diálogo para a constituição de uma comunidade melhor por meios de processo emancipadores e transformadores.

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. E-mail: alexandre.maia@ifsp.edu.br

2 Disponível em <https://unisal.br/cursos/mestrado-em-educacao/>. Acesso em: 7 jun. 2018.

3 Palavra em italiano que não possui uma equivalente em português, mas que pode ser entendida como uma forma de demonstrar, por meio de ações, a empatia e o amor.

4 Definido pelo IBGE como pessoas de 14 anos ou mais de idade na data de referência.

5 Segundo o Dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vestibular/>. Acesso em: 12 abr. 2018

Referências

ABRAPSocial - Associação Brasileira de Pedagogia Social. **O que é Pedagogia Social**. 6 mar. 2012. Disponível em: <https://pedagogiasocialbr.wordpress.com/>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano 12, n. 23, p. 341-368, 2º sem. 2010. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>. Acesso em: 28 jul. 2018.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educação social: uma questão de relações. *In*: SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

_____. Educação social: uma questão de relações. *In*: SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (org.). **Pedagogia social**. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 132-139.

_____. Educação social e educação sociocomunitária: novas perspectivas para a educação escolar. *In*: BISSOTO, Maria Luísa; MIRANDA, Antonio Carlos (org.). **Educação sociocomunitária: tecendo saberes**. Campinas: Editora Alínea: 2012.

CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Educação social e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

CASTRO, Clóves Alexandre de. **Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, UNESP, Presidente Prudente, 2005.

CIPS - Congresso Internacional de Pedagogia Social. **Caderno de Resumos**. V Congresso Internacional de Pedagogia Social e Simpósio de Pós-graduação: O lugar da Educação Social, Popular e Comunitária na Política Pública. Vitória: UFES, IFES, Estácio, Radier, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5404225-V-congresso-internacional-de-pedagogia-social-o-lugar-da-educacao-popular-social-e-comunitaria-nas-politicas-publicas-no-brasil-vitoria-1-a-3-de.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

EDUCAFRO - Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes. 2018. Disponível em: <https://www.educafro.org.br/site/conheca-educafro/>. Acesso em: 13 jan. 2018.

EVANGELISTA, Francisco; CARO, Sueli Maria Pessagno; MIRANDA, Antônio Carlos. A educação salesiana e a Educação Sociocomunitária no enfrentamento da exclusão social. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 134-146, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641932/9430>. Acesso em: 25 jul. 2018.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 3 jun. 2018.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação Sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008a, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092008000100013&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 17 jul. 2018.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia social**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

GROPPO, Luís Antonio. Comunidade, sociedade e integração sistêmica: as possibilidades de uma educação sócio-comunitária emancipatória. **Comunicações**, v. 13, n. 2, p. 114-131, nov. 2006a. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/944/456>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. O princípio sócio-comunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. **Revista de Ciências da Educação**, ano 8, n. 14, p. 131-149, 1º sem. 2006b.

_____. Lógica sociocomunitária e integração sistêmica na educação. In: GROPPPO, Luís Antonio *et al.* **Sociologia da educação sociocomunitária**: ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra: Editora Setembro, 2013a. p. 105-154.

_____. Educação sociocomunitária e integração sistêmica: fundamentos para uma crítica das intervenções educacionais não formais contemporâneas. **Acta Científica**, Engenheiro Coelho, v. 22, n. 1, p. 9-21, jan./abr. 2013b. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/actacientifica/article/view/53>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 35, p. 59-75, jan./jun.2013c. Disponível em: www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/download/21/315. Acesso em: 18 jan. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - Primeiro Trimestre de 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2018_1tri.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Contextualização do ENEM**. Brasília: INEP, 2015.

_____. **Resumo técnico:** Censo da Educação Superior 2015. 2. ed. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+2015/dd2d280c-f644-4776-95ae-28029c928e20?version=1.4>. Acesso em: 28 set. 2018.

ISAÚ, Manoel. Da educação social à educação sociocomunitária e os salesianos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 26, p. 2-24, jun. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4981/art01_26.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

MARTINS, Marcos Francisco; GROppo, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação:** fundamentos e tramas. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; MACHADO, Érico Ribas; RODRIGUES, Marli de Fátima. Pedagogia, pedagogia social e educação social no Brasil: entrecruzamentos, tensões e possibilidades. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 11-20, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1635>. Acesso em: 12 jan. 2018.

RIBEIRO NETTO, Adolpho. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. In: BRASIL. **Seminário Vestibular Hoje**. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1985. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/116.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

SAFFIOTTI, Allan. **Crise e transformação:** um estudo sobre a experiência de alunos de baixa renda num cursinho popular. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – USP, São Paulo, 2008.

SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior 2016**. São Paulo: SEMESP, 2016. Disponível em http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf. Acesso em: Acesso em 20 jun. 2018.

_____. **Mapa do Ensino Superior 2017**. São Paulo: SEMESP, 2017. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/?research=mapa-do-ensino-superior-2017>. Acesso em: Acesso em 20 jun. 2018.

SILVA, Elionalva Souza. **Ampliando futuros**: o curso pré-vestibular comunitário da Maré. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2101>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SOFFNER, Renato Kraide; BARBOSA, Severino Antonio Moreira; EVANGELISTA, Francisco. A epistemologia e a práxis da educação salesiana de João Bosco [Santo]. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XV, n. 29 (edição especial), p. 1-14, 2013. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/303>. Acesso em: 18 ago. 2018.

VESTIBULAR. *In*: Dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vestibular/>. Acesso em: 12 abr. 2018

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297 dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 abr. 2018.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view-File/10298/9569>. Acesso em: 4 fev. 2018.

_____. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 8, p. 260-279, dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/rce/article/view/1585>. Acesso em: 4 fev. 2018.

Participação, fundo público e políticas públicas de juventude: movimentações e tensionamentos¹

DENISE MARIA REIS²

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado em Educação (2012-2016) na qual se discute quais meios são tomados pelas organizações e pelos movimentos juvenis para a construção do acesso ao fundo público em prol da efetivação de políticas públicas de juventude. Ocupa-se também das movimentações e dos tensionamentos de atores políticos do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) em torno dessa construção. O estudo também contou com a colaboração de coletivos eleitos para a composição de duas gestões do Conselho. Os dados foram coletados com o auxílio de entrevistas com roteiro flexível, participação e observação de atividades/eventos e apreciação de documentos, examinados por meio da análise de conteúdo em uma perspectiva compreensiva e crítica. Os resultados indicaram que a defesa de acesso ao fundo público e de constituição de um fundo nacional próprio encontra-se no plano discursivo dos colaboradores e que faltam competências regimentais ao CONJUVE para realizar proposições efetivas de caráter orçamentário. Observou-se a coexistência de demandas por redistribuição de renda e por reconhecimento de identidades/existências, bem como a liderança dos partidos políticos e do movimento estudantil nas ações e nos debates políticos, embora o discurso sustente a diversidade de juventudes. Ressalta-se a importância da revitalização de uma cultura política democrática e da expansão/qualificação da participação nas estruturas institucionais e em um conjunto ampliado de direitos públicos para a cidadania juvenil.

Palavras-chave: Políticas públicas de juventude. Participação juvenil. Fundo público. Conselho Nacional de Juventude. Juventudes.

Participation, public fund and public youth policies: movements and tensions

Abstract

This article presents results of a doctoral research in education (2012-2016) in which it is discussed what means are taken by youth organizations and movements for construction of access to the public fund in favor of youth public policies effectiveness. It is also concerned with the movements and tensions of political actors from National Youth Council (CONJUVE) around this construction. The study also had the collaboration of elected collectives for composition of two Council's administrations. The data were collected with help of flexible script interviews, participation and observation of activities/events, appreciation of documents, and examined through content analysis from a comprehensive and critical perspective. The results indicated that the defense of access to the public fund and the constitution of a national fund of its own are based on the discursive plan of the collaborators and that there are no regimental powers to CONJUVE to carry out effective budgetary proposals. It was observed the coexistence of demands for income redistribution and for recognition of identities/existences, as well as the leadership of political parties and the student movement in political actions and debates, although the discourse supports the diversity of youths. The importance of democratic political culture revitalization and the expansion/qualification of participation in institutional structures and in an extended set of public rights for youth citizenship are emphasized.

Keywords: Youth public policies. Youth participation. Public fund. National Youth Council. Youth.

Participación, fondo público y políticas públicas de juventud: movimientos y tensionamientos

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación de doctorado en educación (2012-2016) en la que se discute qué medios son tomados por las organizaciones y movimientos juveniles para la construcción del acceso al fondo público en favor de la efectividad de políticas públicas de juventud. Se ocupa también de los movimientos y tensiones de actores políticos del Consejo Nacional de Juventud (CONJUVE) en torno a esa construcción. El estudio también contó con la colaboración de colectivos elegidos para la composición de dos gestiones del Consejo. Los datos fueron recolectados con la ayuda de entrevistas con guión flexible,

participación y observación de actividades/eventos, apreciación de documentos, y examinados por medio del análisis de contenido en una perspectiva comprensiva y crítica. Los resultados indicaron que la defensa de acceso al fondo público y de constitución de un fondo nacional propio se encuentra en el plano discursivo de los colaboradores y que carecen competencias reglamentarias al CONJUVE para realizar proposiciones efectivas de carácter presupuestario. Se observó la coexistencia de demandas por redistribución de ingresos y por reconocimiento de identidades/existencias, así como el liderazgo de los partidos políticos y del movimiento estudiantil en las acciones y debates políticos, aunque el discurso sostiene la diversidad de juventudes. Se resalta la importancia de la revitalización de una cultura política democrática y de la expansión/calificación de la participación en las estructuras institucionales y en un conjunto ampliado de derechos públicos para la ciudadanía juvenil.

Palabras clave: Políticas públicas de juventud. Participación juvenil. Fondo público. Consejo Nacional de Juventud. Juventudes.

Introdução

O presente trabalho apresenta resultados da pesquisa de doutorado “Políticas públicas e juventudes: a participação juvenil para o acesso ao fundo público no Brasil”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre os anos de 2012 e 2016. Fez parte do doutoramento um estágio de pesquisa no exterior, no ano de 2015, realizado no Observatório Permanente da Juventude (OPJ) do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa, com o apoio de bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PDSE/CAPES).

A pesquisa discute os meios pelos quais as organizações e os movimentos juvenis brasileiros – entre os que, institucionalmente, passaram a ser reconhecidos – buscam a construção do acesso ao fundo público, tendo em vista o desenvolvimento de políticas públicas de juventude, em um contexto histórico de programas e ações destinados à juventude. Trata ainda das movimentações de atores políticos do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) em torno do fundo público, suas contradições e seus tensionamentos.

No decurso dos anos 1990, observou-se o desenvolvimento de diversos programas e ações governamentais pontuais destinados às populações

juvenis, com foco na violência e em situações de risco e de vulnerabilidade social. Nos anos 2000, recrudesceram iniciativas mais sistemáticas de institucionalização social e política das ações públicas direcionadas à juventude, com a geração de organismos públicos específicos, como assessorias, coordenadorias e secretarias de juventude (SPOSITO, 2007). Esse processo de institucionalização afetou os próprios movimentos sociais, que passaram a ter, em seu lugar, a atuação de organizações não governamentais em políticas de parceria com o Estado (GOHN, 2003). Também atingida por essa tendência, a participação juvenil deslocou-se para reivindicações e ações com domínios mais locais e focalizados (MÜXEL, 1997; MISCHÉ, 1997; SOUSA, 1999; NOVAES, 2000; KEIL, 2004; CASTRO, 2008).

Enquanto conquista processual (DEMO, 1996), a participação social e política, no que tange aos jovens, exige considerar também a participação na fruição de um conjunto ampliado de direitos públicos de cidadania e de políticas públicas, tendo em vista uma vida digna, acesso à educação, trabalho, cultura, lazer, entre outros (CARRANO, 2006).

As políticas públicas no interior do Estado capitalista, apoiando-se no aparato institucional e nas normas do governo democrático-representativo, constituem-se e se materializam em meio a uma arena conflitiva de interesses na disputa pelo fundo público proveniente das contribuições do capital e do trabalho. O Estado capitalista, desse modo, precisa gerir a questão social que lhe é intrínseca também com a gestão da disputa pelos recursos públicos, haja vista que os direitos sociais não são, necessariamente, por ele garantidos (OFFE, 1984). A pressão exercida pelos diversos setores e grupos da sociedade sobre essa gestão poderá favorecer ou não algum equilíbrio, sempre em tensão, de destinação de subsídios para as políticas sociais e a reestruturação do capital.

A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos empregados no estudo e seus principais resultados.

O caminho metodológico

O CONJUVE foi o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa, enfocando a colaboração de três coletivos eleitos para a sua composição da gestão 2012-2013 – Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), Fórum Nacional de Juventude Negra (FONAJUNE) e União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) – e dois da gestão

2014-2015 – Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB) e União Marista do Brasil (UMBrasil) –, além de terem sido ouvidos outros atores políticos do Conselho.

Para a eleição das organizações e dos movimentos juvenis, considerou-se o entendimento de Ilse Scherer-Warren (2009) sobre movimentos sociais e os níveis organizacionais frequentemente presentes na sociedade civil: a) as organizações de base ou associativismo localizado, tais como ONGs e associações civis/comunitárias; b) as organizações de articulação e mediação política, tais como “fóruns de representantes das organizações de base e cidadãos engajados, associações nacionais de ONGs e terceiro setor, redes interorganizacionais de interesse público e as redes das redes” (SCHERER-WARREN, 2009, p. 17); c) as mobilizações na esfera pública, que se referem “às marchas ou manifestações no espaço público local, regional ou nacional [...] de defesa da cidadania ou em prol de direitos humanos ameaçados ou a serem conquistados” (SCHERER-WARREN, 2009, p. 18).

Entre as atribuições do CONJUVE estão:

[...] a de formular e propor diretrizes voltadas para as políticas públicas de juventude, desenvolver estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais. O Conjuve é composto por 1/3 de representantes do poder público e 2/3 da sociedade civil, contando, ao todo, com 60 membros, sendo 20 do governo federal e 40 da sociedade civil. [...] a parcela da sociedade civil [...] reflete a diversidade dos atores sociais que contribuem para o enriquecimento desse diálogo. O Conselho conta com representantes dos movimentos juvenis, organizações não governamentais, especialistas e personalidades com reconhecimento público pelo trabalho que executam nessa área. Os integrantes do Conselho vão desde membros do movimento estudantil à rede de jovens ambientalistas; de jovens trabalhadores rurais e urbanos a negros, indígenas e quilombolas; de jovens mulheres a jovens empreendedores; de representantes do hip hop a integrantes de organizações religiosas, entre outros. Os membros do Conselho são escolhidos para mandato de dois anos, mediante eleição direta, e os cargos de presidente e vice-presidente são alternados, a cada ano, entre governo e sociedade civil (BRASIL, 2014c, s/p).

A busca da diversidade foi adotada como critério de eleição dos colaboradores da pesquisa, sendo então convidados a participar uma ONG de estudos e pesquisas – campo acadêmico –, um fórum de marcador étnico-racial – campo de afirmação de identidade – e uma entidade inserida em um movimento social mais amplo, o estudantil, cujo recorte etário compreende também os jovens mais novos, de 15 a 17 anos, e não só os do ensino superior. Evidentemente, também foram respeitadas as categorias de representantes da sociedade civil adotadas pelo CONJUVE, assim como os critérios da pesquisadora sobre a composição e a direção dos coletivos por sujeitos jovens e sobre os níveis organizacionais presentes na sociedade civil com maior frequência.

Entrevistas, observação em atividades e em eventos organizados pelos colaboradores e recolhimento de documentos a respeito de suas organizações foram realizados com os coletivos da gestão 2012-2013. Os primeiros achados da pesquisa suscitaram novas hipóteses e questões de investigação, o que levou a tomar a decisão de redirecionar o olhar para o processo de construção das pautas do CONJUVE e para a movimentação de seus atores políticos em torno do fundo público. Tal decisão resultou na ampliação dos sujeitos participantes da pesquisa e do conjunto de dados coletados.

Outro fator importante para tal ampliação foi a verificação de um recorte partidário – a União da Juventude Socialista (UJS) do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) – em dois dos três coletivos convidados. Dessa forma, visando abarcar maior pluralidade do CONJUVE, decidiu-se convidar outros colaboradores para participar da pesquisa no ano de 2015.

Ingressaram na lista de entrevistados outros dois coletivos da gestão 2014-2015, a secretária executiva e a presidenta do CONJUVE. Também integraram o processo de ampliação dos dados da pesquisa atas de reuniões, publicações e outros documentos do colegiado, atividades e eventos.

Os mesmos critérios utilizados na gestão anterior foram aplicados para a gestão 2014-2015, mas também se adotou como critério de escolha dos participantes da pesquisa a busca da diversidade. Por esse motivo, foram convidados a colaborar coletivos que não estavam vinculados a partidos políticos, assim como organizações subsidiadas por grandes empresas ou fundações, nacionais ou internacionais.

As entrevistas com roteiro flexível, a participação e a observação de atividades e eventos e o exame de documentos foram procedimentos adotados para a coleta de dados. Esses últimos foram abordados por meio da análise de conteúdo em um horizonte compreensivo e crítico.

Participação e movimentações de atores políticos do CONJUVE em torno do acesso ao fundo público

Os achados da pesquisa possibilitaram observar que a defesa da criação de um Fundo Nacional de Juventude, isto é, de um fundo específico para subsídio à execução de políticas públicas de juventude, apresentava-se no plano discursivo tanto dos coletivos colaboradores da pesquisa quanto dos atores políticos do CONJUVE. Contudo, não se constataram um debate consistente e uma proposição estruturada de como esse Fundo se constituiria e funcionaria, nem mesmo caminhos concretos de acesso ao orçamento público. Com as entrevistas dos conselheiros e membros da mesa diretora do CONJUVE e a leitura da minuta de decreto formulada pelo Comitê Interministerial da Política de Juventude e enviada à Casa Civil, em janeiro de 2014, que dispõe sobre a regulamentação do Sistema e do Fundo Nacionais de Juventude, o que se verificou foram ideias pouco precisas e esparsas a respeito (BRASIL, 2014a). Por um lado, as entrevistas evidenciaram o discurso em defesa de financiamento para a efetivação de políticas públicas de juventude e de um fundo nacional próprio; por outro, o impasse entre a admissão de que não havia disposição governamental na direção da composição de um fundo e a imprescindível defesa desse mesmo governo de cuja base se fazia parte. O dilema estava em ter que cobrar e, ao mesmo tempo, resguardar aquele governo, como demonstram trechos das entrevistas:

Nós não fechamos nenhuma posição, nós estamos abertos para dialogar, a sociedade civil acha que é muito importante a constituição de um fundo. Não vejo que o Estado, que a Secretaria Nacional de Juventude ou que o governo Dilma hoje dê muita prioridade para criação de um fundo. O fundo, na verdade, ele não serve ao gestor. O gestor não quer fundo nenhum. [...] O problema é que nós precisamos, e nós defendemos hoje esse governo que nós temos (presidente do CEMJ, conselheiro titular do CONJUVE, grifos nossos).

Sobre o financiamento ainda é um imbróglio para nós. A gente está definindo mais como funcionar o Plano, saindo outros tipos de locais, outros tipos de financiamentos, dos municípios, Estados, **iniciativas que já ocorrem com programas que já são até do próprio governo de juventude, outros de organizações não governamentais, de entidades** (presidenta da UBES, conselheira titular do CONJUVE, grifos nossos).

Se eu não me engano, uma dessas propostas indicava que era necessário que esse recurso viesse desses impostos que a gente recebe para seguridade. [Uma discussão em torno] de já taxar as grandes fortunas, de fazer com que parte desse dinheiro viesse subsidiar essa política. Mas também, mais recentemente, surgiu essa questão do petróleo. Do Pré-Sal, na verdade. Que viesse uma porcentagem do Pré-Sal, dessa arrecadação, para subsidiar essa questão do Fundo da Juventude, da política pública de juventude (coordenador nacional e estadual do Pará do FONAJUNE, conselheiro suplente do CONJUVE).

A presidenta do CONJUVE afirmou que a criação do Fundo Nacional de Juventude não era uma prioridade naquele momento e assinalou que o parlamento brasileiro havia apresentado pautas legislativas conservadoras e até reacionárias do ponto de vista dos direitos conquistados pelas minorias de mulheres, LGBTs, negros, entre outros, influenciando diretamente o segmento populacional juvenil. Diante desse risco, o CONJUVE passou a combater muito mais os possíveis retrocessos do que lutar por avanços. Ressaltou ainda que outras incumbências referentes ao Estatuto da Juventude, aprovado no ano de 2013, não haviam sido totalmente contempladas.

Num ambiente de que não é criar um novo imposto, num ambiente de que a gente não conseguiu ainda terminar as tarefas de regulamentação do Estatuto, num ambiente em que a Câmara nos colocou essa pauta aí da redução (da maioria penal) e num ambiente de ajuste fiscal, eu diria **que o Fundo não é um tema para tão cedo. [...]** **Nós não temos convencimento no governo federal sobre esse tema do Fundo, vou te dizer abertamente.** A gente tem o Estatuto aprovado, mas ainda não conseguiu

regularizar os direitos à meia-entrada e à meia-passageira interestadual e nem o Sistema Nacional de Juventude. Então, **não é que a gente trate a coisa como etapismo, na verdade, a realidade é dialética e contraditória muitas vezes.** [...] Seria, assim, uma das próximas tarefas. Não que a gente queira que seja assim, mas é porque **o contexto também não está apontando para uma agenda extensiva de direitos. Pelo contrário, a gente está tendo que fazer uma barricada para não regredir** (presidenta da CONJUVE, grifos nossos).

Silva e Macedo (2016) apontam a dificuldade que os conselhos consultivos têm de converter suas propostas em atos administrativos. Mais detalhadamente, refere-se à dificuldade do CONJUVE em desenvolver proposições de natureza orçamentária e financeira em função da falta dessa competência em seu regimento interno.

É possível que essa deficiência regimental favoreça a manutenção da defesa do acesso ao fundo público para a efetivação de políticas públicas de juventude no plano puramente discursivo, bem como para a sustentação de proposições dispersas quanto às fontes de onde os recursos seriam extraídos.

Os colaboradores da pesquisa admitiram a importância indispensável da existência de financiamento para o desenvolvimento de políticas públicas de juventude, ao mesmo tempo que reconheceram a percepção de que estas são transversais e precisam estar alocadas em todas as pastas do poder executivo. Um aspecto desse artifício discursivo está justamente em requerer uma posição mais central às políticas públicas de juventude enquanto as desarranja em áreas diversas. A juventude permanece sem lugar nítido, sem subsídio financeiro e, portanto, sem políticas públicas concretas, em execução.

No que diz respeito à participação social e política das organizações que constituem o CONJUVE, com destaque aos participantes da pesquisa, observaram-se alguns elementos, como o início do percurso dos atores políticos entrevistados pelo relacionamento com o movimento estudantil, partidos políticos e igrejas.

Ainda que o discurso e a intenção do CONJUVE estivessem direcionados à diversidade de juventudes em sua composição e atuação, verificou-se que quem participava dele eram as juventudes organizadas. É

possível que outras juventudes não possuíssem o interesse pela participação em espaços institucionais da democracia brasileira; outras, supostamente, desconhecessem seu modo de funcionamento e não detivessem a capacitação “necessária” ao jogo político dessa estrutura; e outras ainda construísssem culturas políticas³ que almejavam reconhecimento de existências, e não ações de resistência ou subversão da ordem social, segundo nos esclarece Ferreira (2010).

É importante considerar que “nem sempre as representações existentes nos conselhos permitem a inclusão de todos os setores da sociedade e que [estas] reduzem a participação dos setores menos organizados” (SILVA; MACEDO, 2016, p. 25).

Há a possibilidade de que os atores políticos entrevistados também possuam como propósito a ocupação de cadeiras em conselhos e cargos em organismos do poder executivo, ou seja, a construção de carreira política (mesmo que não diretamente dito). Isso ratifica a interpretação da constituição de organismos públicos, desenvolvida no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, como uma “forma de resposta às juventudes partidárias” (SPOSITO, 2007, p. 31); uma reivindicação feita especialmente por atores juvenis “vinculados aos partidos progressistas e de esquerda” (ABRAMO, 2007, p. 9).

O depoimento de uma das colaboradoras da pesquisa, pertencente à UJS, ajuda a compreender a questão:

[Sobre a ação da UJS em coordenadorias e/ou secretarias]: algumas vezes como um diretor, por exemplo, na Secretaria Nacional de Juventude, a secretária nacional adjunta veio da UJS. E tem uma atuação destacada lá. Mas, por exemplo, a cidade de Olinda em Pernambuco, de Jundiá em São Paulo e no Rio de Janeiro, as coordenadorias são dirigidas pela UJS, são membros da UJS que participam... em Contagem, Minas Gerais. E também tem a atuação em outras coordenadorias, por exemplo, na estadual da Bahia, na estadual do Amazonas. **Enfim, muitas vezes, quando não em coordenadoria, nos próprios conselhos de juventude que também é uma diretriz nossa de atuação, a participação nos conselhos de juventude** (coordenadora de políticas públicas de juventude da UJS e ex-conselheira do CONJUVE pela UBES em entrevista, grifos nossos).

A mesa diretora do CONJUVE, constituída pela presidência, vice-presidência e secretaria executiva e, em seu modo ampliado, pelos coordenadores das suas quatro comissões internas, ficava com a incumbência de colher e elaborar as pautas das reuniões ordinárias, extraordinárias e da própria mesa diretora. Eram esses atores que mais dirigiam a palavra nas reuniões. Compreende-se que existe, nesse sentido, um tipo de “representação da representação”. A propósito, segundo Silva e Macedo (2016, p. 55), “outros estudos já mostraram que a maior parte dos conselhos nacionais reúne uma elite participativa, agregando pessoas das classes socioeconômicas mais elevadas e com maior capacitação técnica e política”.

Os participantes entrevistados manifestaram o discurso da pluralidade e diversidade de juventudes, mas a prática era vertical (do Estado para a sociedade). Isso implicou uma busca dessas diversas juventudes e a sua adequação a um formato institucional tradicional, preestabelecido. José Murilo de Carvalho (2014, p. 221), ao realizar estudo sobre a formação da cidadania brasileira, aponta uma demasiada valorização do poder executivo; uma “estadania”, e não cidadania, com uma forte cultura política estatista ou governnista. A visão sobre o Estado é a de um ente de poder absoluto, seja como “repressor e cobrador de impostos”, seja como “distribuidor paternalista de empregos e favores”. Já Sposito (2007, p. 31-32), ao avaliar ações do poder público de municípios e regiões metropolitanas brasileiras voltadas para jovens, também assinala a “participação induzida pelo poder público”, uma participação como “ante-sala do governo”.

No campo das políticas públicas, uma face conflituosa diz respeito ao desenvolvimento de políticas pontuais e setoriais *versus* implementação de políticas universais. Com a difusão de novos movimentos sociais e de uma nova cultura política envolvendo demandas específicas de mulheres, negros, LGBTs, ecologistas, indígenas, entre outras (GOHN, 2004), encontrou-se uma tensão entre políticas de reconhecimento social e políticas de redistribuição socioeconômica. Tal tensão se apresenta na diferenciação com valorização das identidades e diversidades culturais depreciadas e, ao mesmo tempo, na não diferenciação dos grupos a fim da necessária igualdade à justiça socioeconômica (FRASER, 2006).

A teoria marxista ortodoxa, cujo foco reside na injustiça de predominância econômica, não é o paradigma central dos novos movimentos sociais, mas sim a falta do reconhecimento cultural ou simbólico dos grupos marginalizados e desqualificados (GOHN, 2004; FRASER, 2006).

Em aproximação ao conflito entre institucionalidade das políticas públicas e cultura política, compreende-se a dinamicidade da relação entre políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição. “Isso significa, em parte, pensar em como conceituar reconhecimento cultural e igualdade social de forma a que se sustentem um ao outro, ao invés de se aniquilarem” (FRASER, 2006, p. 231).

A coexistência de pautas pela redistribuição e pelo reconhecimento também se faz presente no debate das políticas públicas de juventude. Como foi visto, isso se deve ao crescimento de novos movimentos sociais, especialmente a partir dos anos 1990 (GOHN, 2004), com reivindicações balizadas por outros marcadores sociais que não só os de classe, juntamente com a permanência de movimentos mais tradicionais, como o estudantil e o partidário, que também buscam soluções para as profundas desigualdades socioeconômicas que afetam o país. Para Sposito (2007, p. 28), “é preciso considerar que certo hibridismo marca as ações onde o novo acontece em ritmos marcados por descompassos e desigualdades”.

A coordenadora de políticas públicas de juventude da UJS mencionou as novas reivindicações dos jovens como sendo exigências referentes às políticas de caráter universal. Tratou das demandas presentes nas manifestações de junho de 2013, mas sua fala notabilizou que parte dos jovens brasileiros ainda não possui pleno acesso a direitos básicos.

Embora se reconheça os avanços, é algo muito insuficiente, que atinge uma parcela, na minha opinião, muito pequena da juventude e que a gente precisa caminhar com novas políticas públicas de juventude que de fato mude a vida da juventude. [...] A gente está num momento muito secundário das políticas públicas, muito inicial. [...] A juventude não pode ser entendida só como participação, como se a única demanda da juventude fosse participação. Num Estado democrático, que ainda está em processo de redemocratização, um processo ainda inconcluso, então óbvio que a juventude quer participar. Mas para juventude ter condições de participar ela precisa ter acesso a emprego, ela precisa ter acesso à educação, ela precisa ter acesso à cultura, ela precisa ter acesso à saúde com qualidade, à segurança. A juventude tem uma série de demandas novas. As mobilizações de junho trouxeram isso: uma insatisfação que existe. [...] Então, existe uma nova demanda de po-

líticas públicas de juventude e que a gente precisa dar conta de entender qual que é essa demanda. A juventude está empreendendo mais, a juventude está casando mais cedo, a juventude está tendo também acesso a crédito através de programas, como Minha Casa Minha Vida, como o Fies, como tantos outros. Mas a gente precisa dar consequência para essa juventude que está desenvolvendo cada vez mais cedo, que está tendo acesso a esses bens mais cedo. **Ao mesmo tempo que ela tem acesso a esses bens primários, eu diria, de acesso à educação, de acesso à casa mais cedo, ela também vai tendo acesso a outras demandas mais cedo.** E o Brasil precisa dar perspectiva para essa juventude que é completamente diferente da juventude de 10 anos atrás. É uma outra geração (coordenadora de políticas públicas de juventude da UJS, grifos nossos).

O coordenador nacional e estadual do Pará do FONAJUNE – coletivo de marcador étnico-racial – também expressou a ideia do entrelaçamento entre as desigualdades socioeconômicas e raciais que atingem a juventude brasileira.

Eu sei que tem muitos jovens nesse país que não podem, sequer, falar, que não podem fazer várias coisas. **E que, além de já não ter acesso às riquezas do nosso país, esses jovens estão, vamos dizer assim, estão sendo impedidos de viver a sua miséria. Ou seja, nem mesmo miserável o jovem preto pode viver nesse país.** Nem mesmo sendo miserável, nem mesmo a miserabilidade é permitida a um ou a uma jovem negra (coordenador nacional e estadual do Pará do FONAJUNE, conselheiro suplente do CONJUVE, grifos nossos).

A presidenta do CONJUVE, por seu turno, ativista contra o racismo, o encarceramento e o extermínio da juventude negra, pontuou diferenças geracionais nas pautas entre militantes da velha guarda e integrantes do Conselho que o compõem há menos tempo e que, por vezes, também se engajaram com as políticas públicas de juventude mais recentemente.

Eu vejo que houve uma geração das políticas de juventude, de pessoas que estavam já na reta final da juventude, saindo da juventude quando entraram no Conselho – porque nós não

somos um Conselho de jovens, somos um Conselho de políticas públicas, então cabem aqui pessoas de todas as idades. É um Conselho intergeracional. Então essa geração tinha determinado tipo de debate mais consolidado. E de lá para cá nós passamos por várias gerações. Então, da mesma forma que hoje o debate sobre a violência contra a juventude negra, que os movimentos chamam de extermínio, é um debate com mais densidade porque tem mais movimentos oriundos dessa pauta. **O debate sobre a institucionalização da política de juventude já é mais frágil, no geral. Hoje eu vejo que o governo pauta mais isso do que a sociedade civil porque os atores mudaram muito. Então, eu tenho essa memória porque eu vim de lá de trás. Mas quem chegou na primeira gestão de Conselho que já chega com o Estatuto, olha para vida como se a vida estivesse resolvida!** “Já tem o Estatuto, bola para frente”. Não, a gente não. “Pô, vamos aqui ó: tinha uma PEC, o Estatuto, falta o Plano, o Sistema, a regulamentação das meias, o Fundo, o monitoramento permanente”. Então, é também fruto de uma mudança geracional que, como tudo né, tem o seu lado muito bom e tem também essas falhas que se apresentam aí. Eu digo isso porque quando você olha para geração hoje dos atuais gestores de juventude nos estados e municípios, é uma gente muito nova. Quando você olha também para os conselhos estaduais, alguns, inclusive, foram recém-criados, é uma gente muito nova. Então, eu digo assim, **os militantes históricos, muitos já não estão mais na pauta e eram meio quem resguardava, sabe, esse tema, sobretudo o tema da institucionalização do financiamento, que não se trata de debates fáceis** (presidenta do CONJUVE, grifos nossos).

Outro militante que pode ser apontado como histórico é o presidente do CEMJ. Contudo, seu depoimento também abarcou pautas que fariam parte de um espectro de novas bandeiras dos movimentos sociais, como a luta contra a homofobia. Concomitantemente, destacou a política do ensino superior como direito fundamental à juventude.

No Estatuto da Juventude, por exemplo, com relação ao combate à homofobia, ele é a lei mais avançada que existe hoje. Não existe uma lei aprovada pelo combate da homofobia, uma lei que diga que a homofobia é crime, por exemplo. Mas lá diz que é obrigação do Estado financiar a formação de professores para combater a homofobia. **Existem indi-**

cações de políticas públicas para o combate à homofobia que só têm no Estatuto. Inclusive, outra coisa que eu acho que é revolucionário, na minha opinião, é que coloca o ensino superior como um direito fundamental do jovem. [...] E a gente está numa sociedade em que é determinante o sujeito ter um curso superior para que ele consiga se inserir, para que ele consiga progredir, para que ele conquiste autonomia. Então, acho que isso é uma grande conquista, esse negócio do curso superior ser uma obrigação do Estado e um direito do jovem (presidente do CEMJ, grifos nossos).

Há estudiosos que mencionam essa noção de coexistência de lutas por redistribuição e de lutas por reconhecimento na realidade brasileira. Resultados da pesquisa corroboram a existência de questões históricas não solucionadas no país e que se agregam a novas demandas da contemporaneidade (NOGUEIRA, 2004), cenário bastante distinto de países centrais do capitalismo (POCHMANN, 2004), por exemplo, onde as vivências da condição juvenil talvez consigam transcender os marcadores de classe social.

A própria publicação sobre o programa Estação Juventude, desenvolvido pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) no período da pesquisa, evidencia essa perspectiva, em que políticas universalizantes devem caminhar junto a políticas de temáticas focalizadas.

As políticas públicas de juventude deveriam combinar mecanismos de proteção social; expedientes redistributivos indispensáveis em um contexto em que predominam situações de exclusão juvenil; ações que gerem oportunidades de inserção profissional, societária e cultural e também incentivem a participação dos jovens. [...] Para se construir uma Política Nacional de Juventude – em consonância com as características da atual condição juvenil e das diferentes demandas juvenis –, a perspectiva dos “direitos” deveria estar presente nos diferentes programas e ações desenvolvidos por diferentes Secretarias Especiais e Ministérios voltados para a redistribuição e a promoção de acesso, de reconhecimento e de participação dos jovens (sejam de caráter universal; de caráter temático ou específicos, pensados exclusivamente para o segmento juvenil (BRASIL, 2014b, p. 122, grifos nossos).

O movimento estudantil e os partidos políticos permanecem desempenhando liderança nos debates políticos e na articulação de manifestações e cobranças sobre o poder público. Também são envolvidas outras juventudes, mas são aquelas organizadas tradicionalmente que se sustentam à frente das iniciativas.

Essa desigualdade de poder de influência e de organização evidenciou-se ainda mais durante o painel sobre a avaliação da 3ª Conferência Nacional de Juventude, realizada no seminário Políticas Públicas de Juventude no Brasil: Avanços e Perspectivas, em março de 2016, em Brasília/DF.

Conselheiros dos movimentos negro, LGBT, de comunidades/povos tradicionais e de jovens com deficiência descreveram episódios de discriminação durante a Conferência em função do descaso e da falta de articulação da comissão organizadora, desde o não tratamento dos transexuais por seus nomes sociais e a realização de comentários transfóbicos – até mesmo por parte de membros da comissão –, passando pela falta de alojamento e de alimentação para participantes em situação de desigualdades raciais e socioeconômicas, até a ausência de materiais adaptados para pessoas com deficiência auditiva e visual.

A princípio, o presidente do CONJUVE – naquele momento, já havia sido feita a alteração de presidência do colegiado – e a representante da SNJ, condutores do painel sobre essa avaliação, mais escutaram do que realizaram a interlocução com as críticas. As réplicas partiram, em sua maioria, dos conselheiros envolvidos com partidos políticos e movimento estudantil.

Mesmo que alguns tivessem admitido os erros e a legitimidade das críticas, todos, sem ressalva, que requereram a palavra e utilizaram o microfone, falaram em nome de “questões maiores”, do “contexto político nacional hostil à efetivação e conquista de direitos”, da “unidade” porque os “adversários” estão fora, e não dentro, do Conselho.

O discurso do conselheiro pela Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), filiado à UJS, esclarece a tentativa de decréscimo das críticas relatadas:

Eu nem sei se me sinto decepcionado porque a gente vem para fazer um processo de avaliação da Conferência e *estou achando que a gente vai fazer um processo de avaliação da política da Conferência, das propostas. E o Conselho Nacional de Juventude, em sua maioria, apresenta um*

rol de reclamações sobre a estrutura. Assim, companheiros, desculpas, mas eu sei que vocês podem apresentar críticas melhores. Assim, muito fraternalmente, eu quero falar que um monte de vocês aqui que apresentou um monte de reclamações pequenas de estrutura e pouca coisa da política. Um monte de vocês! Um monte! Um monte! [...] Sabe, gente que pela primeira vez participa de evento grande e se depara com essas dificuldades que existem em todos e quaisquer eventos grandes. Não estou querendo com isso naturalizar os problemas. Agora, vir aqui, pegar o microfone e falar só isso, assim, sinceramente, **eu espero mais de um conselheiro nacional de juventude.** E aí estou fazendo uma provocação muito fraterna mesmo, sabe? Esse não é o melhor coletivo do CONJUVE que a gente teve! Se o melhor coletivo que a gente teve do CONJUVE é um coletivo que vem para cá e apresenta como avaliação **um monte de problemas estruturais, inclusive descontextualizados do momento nacional que a gente vive,** a gente está enrolado (fala transcrita da gravação do painel sobre a avaliação da 3ª Conferência Nacional de Juventude, 11/03/2016, grifos nossos).

Os primeiros estavam expressando o quanto se sentiam desrespeitados no reconhecimento de suas diferenças e especificidades, denunciando as contradições existentes logo em um espaço de luta pelos direitos das juventudes, de debate e reivindicação por políticas públicas que efetivem esses direitos, enquanto os segundos não acolhiam e não refletiam sobre tais contradições, ainda que, no fundo, reconhecessem que se tratava de um choque entre demandas dos movimentos históricos e dos novos movimentos sociais. Não à toa muitos se referiram ao “equilíbrio entre o novo e o clássico”, à “síntese do novo com o velho”, à “união fraternal no lugar de uma relação interna fraticida”.

De fato, os dois polos expressaram razões plausíveis quanto às proposições e aos pleitos dos jovens em uma conferência de juventude. A questão parece ser reconhecer e assegurar, com mais equidade, as diferentes lutas.

Considerações finais

A pesquisa teve o mérito de favorecer a reflexão sobre a importância da revitalização de uma cultura política democrática que vá além do pla-

no discursivo, destacando a função das instituições – incluindo a escola e os mais diversos espaços não escolares – para a socialização e formação políticas dos jovens. Não se considerou o melhor caminho aquele que desqualifica e recusa o aparato institucional, seja em nome da diversidade de juventudes não organizadas, seja pela defesa do combate à corrupção e ao patrimonialismo arraigado na política brasileira.

Essencial destacar que a pujança e a qualidade da participação dos jovens em uma e por uma cultura política democrática localizam-se muito mais em suas capacidades de influir decisões do que no tipo e na quantidade de espaços e processos políticos que podem integrar (CARRANO, 2012). As possibilidades para isso exigem uma formação técnico-política; os sujeitos adultos e as instituições que representam devem responsabilizar-se por ela. Em contrapartida, essa mesma formação pode limitar participações plurais e propostas diferentes e inovadoras elaboradas pelos jovens, fundamentais para a (con)vivência democrática e a produção de consensos possíveis em espaços públicos de interesses conflitantes e de negociação.

Quando se trata de participação social e política dos jovens, é necessário garantir também que participem de uma gama mais ampla de direitos públicos para uma vida digna e a construção da cidadania juvenil (CARRANO, 2006). Sendo assim, entende-se que os direitos ao reconhecimento de identidades individuais e coletivas, à apropriação, à expressão e à criação culturais não colidem com os direitos de acesso (e mudança) aos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos pelas gerações anteriores, nem com os direitos sociais pleiteados e efetivados no interior da sociedade capitalista.

Propõe-se radicalizar a democracia, ampliar e qualificar a participação nos âmbitos institucionais, tensionando e ampliando a via das políticas sociais e da cidadania.

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Trabalho decorrente de tese de doutoramento em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e que teve o apoio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PDSE/CAPES), para

a realização de estágio de pesquisa doutoral no Observatório Permanente da Juventude (OPJ) do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-ULisboa).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), com auxílio de bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Social e Ação Comunitária (GEPESAC/UNISAL). E-mail: denisemreis@terra.com.br

3 Partiu-se da compreensão de Maria da Glória Gohn (2005, p. 34), para quem a cultura política é “um conjunto de valores, crenças, atitudes, comportamentos sobre a política, entendida como algo além daquela que se desenrola nos parlamentos, no governo, ou no ato de votar”.

Referências

ABRAMO, Helena (coord.). **Juventude e integração sul-americana: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis**. Relatório Nacional Brasil. Rio de Janeiro: Ibase/Pólis, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral da República. Comitê Interministerial da Política de Juventude. **Minuta de Decreto de Regulamentação do Sistema Nacional de Juventude instituído pelo Título II da Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013 (Estatuto da Juventude)**. Brasília, 2014a.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação Juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Organizado por Helena Abramo. Brasília: SNJ, 2014b.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. **Conjuve - Conselho Nacional de Juventude**. Brasília, 2014c. Disponível em: <http://juventude.gov.br/conjuve/sobre>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CARRANO, Paulo. Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades. **Em Diálogo**, n. 30, p. 3-5, jan./mar. 2006. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventudeeparticipacaonobrasil_revista_ibase.pdf. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, ano XV, n. 27, p. 83-100, 2012. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Carrano1.pdf. Acesso em: 17 mar. 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CASTRO, Lúcia. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v16n30/15.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Vitor Sergio. Cenas juvenis, políticas de resistência e artes de existência. **Trajectos**, n. 16, p. 111-120, 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11387/1/ICS_VSFerreira_Cenas_ARN.pdf. Acesso em: 17 mar. 2018.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. Tradução de Julio Assis Simões. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109/54229>. Acesso em: 17 mar. 2018.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

KEIL, Ivete. Dos jovens contestadores aos jovens de hoje: uma nova forma de participação na polis? *In*: BAQUERO, Marcello (Org.). **Democracia, juventude e capital social no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 17-48.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 134-150, maio/dez. 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_13_ANN_MISCHE.pdf. Acesso em: 17 mar. 2018.

MÜXEL, Anne. Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem rótulos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 151-166, maio/dez. 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_14_ANNE_MUXEL.pdf. Acesso em: 17 mar. 2018.

NOGUEIRA, Marco A. **Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

NOVAES, Regina. Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política. *In*: ABRAMO, Helena; FREITAS, Maria; SPOSITO, Marília (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 46-69.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

POCHMANN, Marcio. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 3-16, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200002. Acesso em: 17 mar. 2018,

REIS, Denise Maria. **Políticas públicas e juventudes: a participação juvenil para o acesso ao fundo público no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2016.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das ações coletivas às redes de movimentos sociais. *In*: SCHERER-WARREN, Ilse *et al.* (Org.). **Controle público e democracia**. Belo Horizonte, UFMG, 2009.

SILVA, Enid; MACEDO, Débora. O Conselho Nacional de Juventude e a participação social dos jovens no ciclo de políticas públicas. *In*: SILVA, Enid; BOTELHO, Rosana (Org.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2016. p. 17-48.

SOUSA, Janice Tirelli. **Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90**. São Paulo: Hackers Editores, 1999.

SPOSITO, Marília (Coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção de projeto de vida

FELIX FERNANDO SIRIANI¹

PATRÍCIA JUNQUEIRA GRANDINO²

Resumo

A presente pesquisa encontra-se em desenvolvimento e propõe investigar as singularidades da construção de projetos de vida de estudantes do ensino médio de escolas públicas da cidade de Americana, interior de São Paulo, identificando as experiências formativas que podem contribuir ou não para esse processo. A proposta é apresentar a compreensão de juventude enquanto objeto psicossocial e de desenvolvimento humano; valorizar as diferentes experiências de suas histórias, que colaboram para a construção da sua identidade, e seu projeto de vida. Por meio de uma variação da metodologia autobiográfica, na qual foram introduzidos instrumentos facilitadores de produção de relatos, indagou-se aos participantes sobre a construção do seu projeto de vida e sobre os impactos que as experiências formativas podem exercer na construção do projeto de vida. Os dados estão sendo analisados qualitativamente, mas é possível perceber que os resultados contemplam o objetivo proposto. As análises preliminares apontam que as experiências formativas são importantes no processo de desenvolvimento juvenil e na construção do projeto de vida, sobretudo na família, na educação formal e na educação não formal.

Palavras-chave: Projeto vital. Projeto de vida. Juventude. Educação formal. Educação não formal. Políticas públicas.

Youth in development: the formative experiences and the construction of the life project

Abstract

The present research is under development and proposes to investigate the singularities of the construction of the life project of high school students from

public schools in the city of Americana, identifying the formative experiences, that can contribute or not in this process. Our proposal is to contribute to the understanding of youth as a psychosocial and human development object; value the different experiences of their stories - which contribute to the construction of their identity - and their purpose. Through a variation of the autobiographical methodology, in which we introduce instruments that facilitate the production of reports, we ask the participants about the construction of their life project and about the impacts that the formative experiences can exert in the construction of the life project. The data is being analyzed qualitatively, but it is possible to perceive that the results contemplate the proposed objective. Preliminary analyzes indicate that the formative experiences are important in the process of youth development and in the construction of the life project, especially in the family, formal education and non-formal education.

Keywords: Purpose. Life goals. Youth. Formal education. Non-formal education. Public policy.

Juventud en desarrollo: las experiencias formativas y la construcción del proyecto vida

Resumen

La presente investigación está en desarrollo y propone investigar las singularidades de la construcción del proyecto de vida de estudiantes de secundaria de escuelas públicas en la ciudad de Americana, identificando las experiencias formativas, que pueden contribuir o no en este proceso. Nuestra propuesta es contribuir a la comprensión de la juventud como un objeto de desarrollo psicosocial y humano; Valorar las diferentes experiencias de sus historias, que contribuyen a la construcción de su identidad, y su propósito. A través de una variación de la metodología autobiográfica, en la cual introducimos instrumentos que facilitan la producción de informes, preguntamos a los participantes sobre la construcción de su proyecto de vida y sobre los impactos que las experiencias formativas pueden ejercer en la construcción del proyecto de vida. Los datos se están analizando cualitativamente, pero es posible percibir que los resultados contemplan el objetivo propuesto. Los análisis preliminares indican que las experiencias formativas son importantes en el proceso de desarrollo juvenil y en la construcción del proyecto de vida, especialmente en la familia, la educación formal y la educación no formal.

Palabras clave: Propósito. Proyecto de vida. Juventud. Educación formal. Educación no formal. Política pública.

Introdução

Este artigo sustenta-se nos achados preliminares de uma pesquisa de mestrado que está em curso, cujo interesse reside no reconhecimento da importância e da pertinência do processo de construção de projetos de vida para os jovens no contexto social em que estão inseridos e na busca por identificar como os diferentes espaços formativos podem (ou não) impactar nessa construção.

Na academia, nos meios de comunicação de massa e nas organizações sociais, o debate sobre “juventude” tem espaço garantido, e diferentes autores apresentam concepções distintas sobre o que é “ser jovem”, algumas vezes se contrapondo e em outras complementando as visões e as ações para esse público etário.

A juventude é complexa e multidisciplinar e, mais do que apenas um fenômeno biológico e psicológico, também é histórica, social e cultural (HURTADO, 2012). É essa complexidade temática e interdisciplinar que favoreceu que adolescentes e jovens se transformassem em objetos de estudos em diversos campos de conhecimento, como na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia, destacando ainda, para tamanho interesse, o peso demográfico dessa parcela da população no Brasil e as características singulares dessa etapa do ciclo vital (SCHMIDT, 2000).

Nessa fase, a escola é espaço importante de socialização e formação da identidade do jovem. Mas, na atualidade, os jovens frequentam outros espaços educativos, que também oferecem atividades formativas, com uma pluralidade de valores, culturas, linguagens, expressões e ações que podem colaborar para a construção das bases de seus projetos de vida.

Essas ações podem ocorrer dentro e fora da escola e abrangem as mais diferentes temáticas, como cultura, esporte, religião, fortalecimento de vínculos, dança, política, reforço escolar, independente da faixa etária (GARCIA, 2015).

Em seu processo de desenvolvimento, o jovem constrói sua identidade e desenvolve sua autonomia no entrecruzamento das condições pessoais, culturais, sociais, econômicas e históricas nas quais está inserido. A complexidade desse processo revela a importância do estudo sobre as condições de construção de projetos de vida.

O presente artigo tem como objetivo abordar as potencialidades da metodologia do projeto de vida para formulação de políticas públicas que sejam mais efetivas no atendimento à juventude, assim como identificar ações importantes nesse processo e sinalizar políticas públicas que potencializam a construção do projeto de vida desses jovens.

Juventudes

A Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o ano de 1985 como sendo o Ano Internacional da Juventude, o que contribuiu para uma grande mobilização e vários debates sobre o tema, além de promover uma série de ações com base nas políticas públicas para esse segmento, dando ênfase na importância social dos jovens.

Adotou-se o critério de diversos órgãos internacionais, como Banco Mundial, UNESCO, Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude, os quais consideram jovens as pessoas entre 15 e 29 anos.

No campo de estudos sobre a juventude, diferentes autores trazem definições distintas utilizando conceitos que direcionam determinada visão sobre o jovem.

O processo de “definição da juventude” permite, de acordo com Pappámikail (2011), resgatar a juventude como objeto psicossociológico, capaz de enquadrar os jovens em todas as épocas, tendo como premissa a construção social, cultural e histórica deles.

De um lado, existe uma visão, fundamentada na corrente da sociologia funcionalista norte-americana, de que a juventude é uma fase conflituosa e problemática e que se desvia do padrão social vigente, conforme indicou Peralva (1997). Na dimensão oposta aos que veem o jovem como problema, está parcela da sociedade que acredita que a juventude é a fase mais feliz da vida e é vista como um ideal de potência, liberdade, revolução e autonomia, que perpassa a imaginação do mundo adulto e o qual se tenta alcançar ou responsabilizar. Nessa concepção, o jovem deve ser preparado para se tornar um adulto responsável, trabalhador e mão de obra para um modelo de sociedade produtiva (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015).

Essas visões multifacetadas da juventude não reconhecem o sujeito real e tendem a cristalizar imagens, desencadeando estereótipos que não

correspondem com a experiência real dos sujeitos e resistem a enxergar os desafios e as aspirações de cada fase etária. Isso causa uma tensão geracional e uma pressão social e cultural nos jovens que afeta seu desenvolvimento e sua autonomia, pois expectativas idealizadas são criadas e eles se tornam responsáveis por determinadas decisões que contrapõem a experiência real de juventude, incorrendo no risco de esvaziar as singularidades desse grupo etário e os diferentes trajetos dos jovens, criando inúmeros obstáculos ao seu projeto de vida (SOUZA; PAIVA, 2012).

Para o presente trabalho, adotou-se uma terceira visão sobre a juventude, que se destaca pelo desenvolvimento das potencialidades e das expectativas do jovem ao considerar esse período da vida como uma condição social e um tipo de representação (PERALVA, 1997).

Dessa maneira, é possível considerar os aspectos e as transformações biológicas, físicas e psicológicas, próprias do desenvolvimento humano em determinada faixa etária, assim como os aspectos sociais, culturais e históricos que cada sociedade vivencia e representa uma diversidade de juventudes.

A partir de ações e programas que buscam desenvolver atividades centradas nos jovens enquanto colaboradores e participantes dos próprios processos educativos, a juventude pode construir seu protagonismo e desenvolver sua autonomia e (re)conhecer suas próprias vulnerabilidades e potencialidades. Portanto, as características da adolescência e da juventude têm sua explicação no contexto das relações sociais e culturais em que estão inseridas (NASCIMENTO, 2013).

Na busca por se autoconhecer, a juventude se torna uma longa fase exploratória da vida, na qual a reversibilidade das decisões é tida como característica, mesmo com a pressão social. Ainda é possível multiplicar as experiências, não sendo opções necessariamente definitivas e irreversíveis, como na fase adulta (FERREIRA; NUNES, 2013), que incide na construção da identidade, na autonomização e na construção do projeto de vida.

Esses aspectos fazem com que o indivíduo esteja em constante mudança; portanto, entende-se que a identidade é um conjunto de laços, internos e externos, que influenciam o comportamento e a tomada de decisões que o indivíduo constrói ao longo dos anos. No levantamento bibliográfico, entre as diferentes concepções sobre identidade, adotou-se, neste trabalho, a abordagem proposta por Kaës (2003, p. 26):

Nossa identidade é ao mesmo tempo definida a partir de dentro dos nossos grupos (de pertencimento), mas, também, pelo que os outros nos reenviam. Existe uma distância (écart) entre a nossa identidade tal como ela é definida parcialmente no conjunto ao qual nós nos identificamos (e que nos reconhece como seus membros) e a representação que é reenviada do exterior. É o problema do encontro intersocial e inter-cultural.

É importante ressaltar a pluralidade das diferentes expressões da juventude, os inúmeros contextos sociais e relacionais em que o jovem elabora sua visão de mundo e constrói sua identidade (WELLER, 2012), o que resulta em uma infinidade de preferências, hábitos, vivências e comportamentos que diferem as possibilidades de vivência e identidade (HURTADO, 2012).

Essa diversidade de concepções, cultura e transformações, ao longo da vida do sujeito, e a interseção provisória entre a experiência da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos vão construindo e modificando sua identidade e, assim, vão sendo transformadas continuamente (HALL, 2006).

Cada sujeito se constitui por meio da relação com o outro, com o contexto sociocultural em que está inserido e o tempo histórico de que faz parte. Nesse sentido, o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz que é dever do Estado, da sociedade e da família garantir às crianças e aos adolescentes, com prioridade absoluta, o direito à convivência comunitária, o direito à educação, à saúde, à cultura, ao trabalho, ao lazer e a tantos outros; afinal, essas condições são fundamentais para o pleno desenvolvimento das novas gerações (BRASIL, 1990).

Assim, as ações para juventude no Brasil, por meio das políticas públicas, são importantes para articular e relacionar os mais diferentes discursos e programas desde o início dos debates e estudos sobre o tema, bem como identificar os objetivos e as visões dos agentes políticos e da sociedade quando se trata da juventude.

Políticas públicas e juventude

Algumas definições sobre política pública são bastante simples, enquanto outras são bem complexas (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). Refletir sobre políticas públicas é importante para “entender a ma-

neira pela qual elas atingem a vida cotidiana, o que pode ser feito para melhor formatá-las e quais as possibilidades de se aprimorar sua fiscalização” (RODRIGUES, 2010, p. 8).

No Brasil, a semelhança entre os termos “política” e “políticas públicas” leva à confusão; portanto, é preciso diferenciá-las, tendo como base as nomenclaturas em inglês. A palavra “política” vem do grego *politikós*, que refere-se a “pólis”, que era o lugar onde os gregos tomavam as decisões buscando o bem comum, era o espaço para garantir a ordem e estabilizar a sociedade de maneira pacífica, sendo marcado pelo conjunto de interações e conflitos de interesses.

Em inglês, a palavra “política” é traduzido como *politics*, sendo essa dimensão processual da negociação e da barganha, que é um espaço conflituoso, pois é ali que há escolhas de objetivos, conteúdos e decisão.

O conceito de políticas públicas é recente, e seu entendimento ainda é variado, ou seja, ainda está condicionado à realidade sociopolítica em que está inserido e ao envolvimento dos diferentes atores sociais (Estado, sociedade civil e movimentos sociais) nas escolhas de políticas públicas. Elas podem ser relacionadas à educação, à saúde, aos direitos humanos, à assistência social, à economia, à zona rural, às mulheres e a tantos outros temas e direitos.

Em inglês, o termo “políticas públicas” é traduzido como *policy* e é referente ao conteúdo da política (*politics*), sendo a configuração dos programas o conteúdo material das decisões políticas.

A partir desse entendimento, utilizou-se a definição de políticas públicas do teórico Willian Jenkins (*apud* HOWLET; RAMESH; PERL, 2013), que define políticas públicas como conjunto de escolhas de um Estado ou por um grupo de atores políticos (sociedade civil) interessados na resolução de determinado problema, envolvendo decisões complexas e estudos específicos. Em outras palavras, política pública é a gestão de problemas e das demandas coletivas, por meio de metodologias e tomadas de decisões, que visam, com base no planejamento político, atingir os objetivos e as metas estabelecidas (DIAS; MATOS, 2012).

Sobre políticas públicas para a juventude, entende-se que são direcionadas e formuladas a partir da concepção e da visão que o agente político e sua equipe têm sobre os jovens, o que caracterizará o objetivo delas.

Portanto, ter como fundo as demandas reais da juventude é possibilitar a construção de políticas públicas efetivas, eficazes e eficientes que atendam aos problemas apresentados por esse público

Novo marco legal e reordenamento nas políticas públicas

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), fruto da redemocratização brasileira, trouxe uma nova concepção de cidadania, que surgiu dos movimentos sociais. Tinha como proposta a descentralização do controle social das políticas públicas e a garantia dos direitos fundamentais (BRENNER; CARRANO; LÂNES, 2005).

O marco inicial legal das ações para crianças, adolescentes e juventude no Brasil é o Código de Menores, sancionado em outubro de 1927 e que inspirou a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) em 1942, da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) em 1964 e da Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) em 1964 (SILVA; SILVA, 2011).

Com o desenvolvimento e a luta dos movimentos sociais em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes, em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que imprimiu a compreensão de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e as políticas públicas devem ser capazes de atender com prioridade ao cumprimento dos direitos assegurados pela constituição (CAMARANO *et al.*, 2004).

Tendo como base a questão demográfica e os novos marcos legais, a temática juvenil ganhou força no início dos anos 1990, quando organizações governamentais e não governamentais enfatizaram as vulnerabilidades, as demandas e as potencialidades desse público.

O importantíssimo avanço no acesso e na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes entre 0 e 17 anos, 11 meses e 31 dias, com a criação de um sistema de garantia e defesa deles, em todas as esferas governamentais, não foi acompanhado por ações específicas para as faixas etárias seguintes, como as pessoas entre 18 e 29 anos, resultando no aumento das vulnerabilidades e das desigualdades da juventude e ampliando as deficiências no acesso aos direitos fundamentais desse grupo etário.

Portanto, alguns estudos e pesquisas (ABRAMO, 2005; BRENNER; CARRANO; LÂNES, 2005; SPÓSITO; CARRANO, 2003; SCHMIDT, 2000; SPÓSITO; SOUZA; SILVA, 2006) apontam a ausência de políticas

públicas de juventude entre os anos de 1990 e 1998, ou, pelo menos, a falta de ações estratégicas orientadas para os jovens brasileiros. Por outro lado, surgiram algumas propostas fundamentadas na ideia de que a juventude era o problema da sociedade e necessitava de controle e salvação.

Nos anos seguintes (1998 e 2002), de maneira tímida, as políticas públicas de juventude começaram a ser formuladas com parcerias nas esferas estaduais, municipais e federal e organizações da sociedade civil (SPÓSITO; CARRANO, 2003). Eram políticas públicas fragmentadas, sem grandes expressões e, de maneira muito especial, sem a participação da própria juventude (SPÓSITO; CARRANO, 2003).

Na década de 2000, o Brasil era considerado atrasado no cenário internacional da formulação das políticas públicas de juventude, sobretudo por não haver nenhum órgão institucional que pudesse concentrar e articular as ações para esse segmento populacional, além dos poucos programas existentes que tomavam a questão da juventude por problema social (SILVA; SILVA, 2011).

As políticas públicas no Brasil ganharam destaque após a implementação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, no ano de 2005, sob o primeiro governo Lula. Dessa forma, as políticas nacionais tornaram-se modelos para os governos dos Estados e dos municípios brasileiros.

Entre os anos de 2002 e 2010, no governo Lula, houve uma ampliação nas políticas públicas de juventude, porém o grande legado e a marca das políticas públicas nesse período foram a criação da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e a Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude.

Por fim, um dos marcos das políticas públicas de juventude foi a promulgação da PEC da Juventude em 2010, que inseriu a palavra “jovem” no artigo 227 da Constituição Federal do Brasil e a institucionalização do Estatuto da Juventude, no ano de 2013, que marca os direitos dos jovens e os princípios e as diretrizes do Sistema Nacional de Juventude e suas políticas públicas.

Entretanto, com a crise econômica e política, instituída no Brasil desde o golpe que resultou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, pode-se identificar um recuo das políticas públicas de juventude, sobretudo no governo federal. Entre as medidas tomadas pelo governo Temer (2016-2018) e que influenciaram diretamente a construção das políticas

públicas para juventude está o congelamento dos gastos públicos com educação, saúde e assistência social pelos próximos 20 anos, que ficou conhecida como a PEC da Morte³.

Outra política pública que influencia diretamente a juventude é a Reforma do Ensino Médio⁴, aprovada e sancionada em dezembro de 2017, que não apresentou estudos e/ou diagnósticos, e ainda agrava a crise no sistema educacional brasileiro, como a escassez de recursos e professores.

Considerando os avanços entre os anos de 2002 e 2015 nas políticas públicas de juventude, percebe-se que houve uma construção significativa e institucionalização das políticas públicas para essa faixa etária, com a constituição de órgãos governamentais municipais e estaduais, em conjunto com programas sociais e de participação social, o que reforça os avanços de ações que buscaram garantir os direitos e o bem-estar da juventude.

Dessa maneira, é preciso conceber políticas públicas, principalmente para juventude, tendo como base uma grande rede de ação, que contribui para o protagonismo e a autonomia dos jovens, identificando demandas e necessidades básicas, conforme a complexidade da juventude.

Assim, acredita-se que as políticas públicas contribuem para que o jovem possa acessar seus direitos e, dessa maneira, ampliar sua gama de escolhas e potencializar a construção da sua identidade e do seu projeto de vida.

Projeto de vida

O projeto de vida, ou ausência dele, perpassa por uma reflexão sobre os desejos e os sonhos a serem realizados e que tipo de vida se pretende seguir. É durante a juventude que os projetos de vida se arquitetam, e, desse modo, é importante que os jovens tenham acesso a recursos que contribuam para projetar seu futuro.

A partir dessa percepção de juventudes, da realidade em que o jovem está inserido, do cenário político e da elaboração das políticas públicas para esse segmento, é importante refletir sobre as necessidades desse público etário, considerando as múltiplas dimensões que compõem a sua vida e, dessa maneira, partindo das condições macros (políticas públicas) que incidem na vida do sujeito, atravessam sua singularidade e, conseqüentemente, influenciam, de forma direta, a construção do seu projeto de vida.

A adolescência e a juventude são etapas nas quais, culturalmente, as pessoas tendem a apostar, escolher e arriscar, tomando decisões que vão orientar sua trajetória e, conseqüentemente, construir seus propósitos. Nessa fase do desenvolvimento humano, há um despertar de desejos e dinamismos que vão contribuindo para a assimilação de valores, sonhos e aspirações de futuro (SILVA, 2009).

A partir de Araújo (2009 *apud* HURTADO, 2012), apresenta-se a diferença entre projeto vital (*purpose*) e projeto de vida (*life goals*). Enquanto o primeiro é o centro de uma pessoa, sendo o que constitui a sua identidade e está relacionado com a perspectiva moral e os valores morais do desenvolvimento humano, o segundo é algo que o sujeito elabora projetando o seu futuro, podendo ser algo pessoal ou coletivo (HURTADO, 2012).

Assume-se que projeto de vida é uma organização das escolhas feitas com base em valores, princípios e metas e que dá sentido à vida, buscando responder ao que se quer ser e fazer na vida; ainda, compreende o processo de construção da identidade com base em fatores externos, sociais e culturais, como as experiências educativas, e que sofre alterações conforme a trajetória de vida do sujeito.

Não só a escola, mas as organizações da sociedade civil, os movimentos sociais, a cultura e a contracultura, as experiências na educação não formal e no grupo de amigos, na rua ou na família são importantes espaços de construção do saber e também possibilidades de romper com o *status quo* e, conseqüentemente, auxiliar na construção do projeto de vida do jovem.

De acordo com Damon (2009), uma pessoa sem projeto de vida está fadada a seguir qualquer direção; portanto, ter o projeto vital claro é trazer energia e resiliência.

No que se refere especificamente à construção de projetos de vida na juventude, é preciso reconhecer duas variáveis, sendo uma relacionada à identidade e outra ao conhecimento da realidade, pois, quanto antes o jovem compreenda o funcionamento da sociedade, com seus mecanismos de inclusão e exclusão, maior será o campo de possibilidades que ele criará no decorrer do seu projeto de vida (SERAFIN; MEZZOMO; PÁTARO, 2016).

Atentar ao processo de desenvolvimento integral dos jovens, tornando-os protagonistas de sua história, permite reconhecer o papel que essas diferentes experiências, dentro e fora do ambiente escolar, têm na formação das

novas gerações. Cedo ou tarde, é preciso enfrentar as perguntas sobre emprego, família, amigos, felicidades e sonhos e respondê-las (DAMON, 2009).

Como perspectiva de futuro, reflete a autora, que o projeto é vivenciado desde a infância, quando o indivíduo apreende sua condição social por meio da família e da comunidade. Contudo, essa construção não se limita apenas às condições objetivas de vida, mas é caracterizada na dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é através da reflexão crítica de suas vivências que os indivíduos veem possibilidade/impossibilidades de superação de uma determinada realidade no futuro (MARCELINO; CATAO; LIMA, 2009, p. 547).

Considerar que o indivíduo é constituído de seus elementos genéticos, culturais e sociais de modo dinâmico e ativo e, portanto, evidenciar que esses fatores não determinam estaticamente cada ser humano demonstra que novas experiências podem colaborar para a revisão e a possibilidade de se fazer novas escolhas.

Dessa maneira, reconhecendo a importância das experiências e das oportunidades vivenciadas pelos jovens que impactam nessa projeção futura, percebe-se que políticas públicas direcionadas efetivamente às demandas dessa população podem contribuir para ampliar essas experiências e propor ações que favoreçam a construção do projeto de vida.

Metodologia

O procedimento metodológico adotado na pesquisa de mestrado e que este artigo trata parcialmente é uma variação da metodologia de relatos autobiográficos, creditando a importância da memória e da narrativa como cerne do processo de amadurecimento e construção do projeto de vida. A análise de conteúdo, que pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, o qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 1997, p. 38), é empregada para analisar o conteúdo dos relatos produzidos pelos jovens sujeitos da pesquisa.

Entende-se que a metodologia de narrativas possibilita investigar o ser humano como resultado das relações e dimensões pessoais, sociais, profissionais, culturais e históricas, as quais enfatizam o seu percurso de vida.

O sujeito, por meio da reflexão da sua história, compartilha sua experiência e, desse modo, permite que o outro compreenda sua trajetória, ao mesmo tempo que reconhece as mudanças individuais e coletivas que sua formação propiciou.

A narrativa autobiográfica permite investigar a complexidade psicológica do sujeito em buscar os elementos que vão compor a realidade e desenvolver o seu pensamento (SOUZA, 2009). Dessa maneira, permite compreender seus sentimentos, seus pensamentos, suas crenças, seus valores e seus desejos em sua relação individual e coletiva.

Aplicaram-se os instrumentos em uma escola pública da cidade de Americana, no Estado de São Paulo, em um conjunto de 34 estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio, dos quais 16 eram do gênero masculino (47%), e 18, do gênero feminino (53%).

Para coletar os dados da pesquisa, foram construídos três instrumentos, com base nas diferentes leituras e vivências dos autores, que foram aplicados em uma oficina, e os participantes responderam, de maneira espontânea, acerca de seu passado, presente e futuro. Os entrevistados foram orientados a destacar pessoas, experiências e organizações educativas que tivessem contribuído para sua formação. Solicitou-se ainda que relatassem aspirações para o futuro pessoal.

Experiências e identidade

Como citado anteriormente, o presente trabalho ainda está em fase de desenvolvimento. As análises preliminares indicam diferentes aspectos subjetivos dos jovens ao serem indagados a identificar seu passado e projetar o seu futuro, construído de maneira singular e a partir das suas convicções e seus valores morais.

A experiência, de acordo com Thompson (1981), compreende a relação mental e emocional do sujeito ou do grupo, a qual define e redefine suas práticas e seus pensamentos, e, a partir das experiências, dos valores e dos conceitos podem surgir, permanecer ou desaparecer.

A partir das respostas, percebeu-se que foi possível obter um panorama do reconhecimento e das contribuições na construção da identidade desses sujeitos. Foi possível notar que as experiências e a vivência na família (20%) foram as mais significativas para os jovens no processo de construção da sua identidade. É no meio familiar, base do ser humano, que o sujeito se

desenvolve e, inicialmente, constroem-se suas visões e suas percepções de mundo e, conseqüentemente, seu projeto de vida (GONÇALO, 2016).

As experiências proporcionadas pela escola (19%), com atividades e projetos, impactam positivamente o sujeito e auxiliam no desenvolvimento psicossocial dos jovens, aumentando sua autoestima e o próprio envolvimento deles na proposta de educação formal. As experiências não escolares (17%) em diferentes dimensões, como trabalho, cultura, cursos extracurriculares e esportivos, apresentam conhecimentos sensíveis e cognitivos que podem ser explorados em diversos setores e áreas. Os professores (13%), mais do que o processo de ensino e aprendizagem, e os jovens entrevistados prezam pelo diálogo com os educadores e os momentos de incentivo, compreensão e inspiração no desenvolvimento de projetos de vida.

Os amigos/namorados(as) (12%), cuja a sociabilidade é central da condição juvenil, e os espaços institucionais, como a escola e o trabalho, além dos tempos de lazer e diversão, favorecem o desenvolvimento da identidade, dos valores e contravalores. A igreja (7%) também foi mencionada na construção da identidade dos entrevistados, sobretudo por dar sentido à vida e ajudar a enfrentar dificuldades, resultando em projeções futuras. Ainda, 12% das referências não foram categorizadas, mas representaram a importância da origem e da leitura para o desenvolvimento juvenil.

Portanto, a partir da construção das relações, das experiências e das partilhas significativas sobre si e sobre o mundo, o jovem se transforma e elabora o seu projeto de vida (NASCIMENTO, 2013).

Com base nas informações obtidas nos instrumentais, foi possível construir uma relação direta entre as experiências proporcionadas e a elaboração do projeto de vida desses sujeitos. Entre elas, a educação não formal (35%), aqui ocorrendo a inserção das atividades de cursos extracurriculares, os projetos de grêmios estudantis, a igreja e a família (35%) eram os grandes promotores de experiências que afetam o projeto de vida dos jovens entrevistados, seguidos por ações dos professores e da educação formal, que totalizaram 15%.

Dessa forma, percebe-se que as experiências, a partir da relação com a família e os professores, e o engajamento em atividades e projetos da educação formal e não formal promoveram desejos e construção de projetos de vida, além de ampliar as possibilidades no processo de desenvolvimento da identidade.

Considerações finais

Com base nesta pesquisa, é possível afirmar que as políticas públicas contribuem para ampliação dos espaços para que os jovens possam ter essas experiências, dentro e fora do ambiente escolar, buscando colaborar para a formação integral deles e garantindo seus direitos.

Também foi possível identificar os espaços e as práticas das experiências formativas na vida dos jovens e como elas podem ajudar no processo de valores e escolhas feitos em seu projeto de vida.

Ainda, conseguiu-se perceber que as múltiplas trajetórias da juventude e as experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar, são significativas para os jovens na construção do projeto de vida e podem ser reforçadas e ampliadas por ações da escola, das organizações da sociedade civil, de empresas privadas e, sobretudo, do poder público.

O presente estudo apresenta uma alternativa à proposta central da formulação das políticas públicas para a juventude, sendo capaz de identificar os desejos, os anseios e os sonhos dos jovens na construção do seu projeto de vida e como o Estado pode contribuir para esse processo.

Conclui-se que a aproximação do estudo sobre projeto de vida e juventude colabora para colher e sinalizar necessidades de políticas públicas dirigidas às reais demandas dos jovens, buscando formular ações que promovam experiências de socialização, sobretudo culturais e esportivas, que permitam uma atuação ativa do jovem e que promovam experiências que contribuam para seu desenvolvimento juvenil e seu processo de autonomia.

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política (PROMUSPP) da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: felixsiriani@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora doutora na Universidade de São Paulo (USP) e professora pesquisadora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Mudanças Sociais e Participação Política (PROMUSPP) da USP. Membro do Núcleo de Pesquisas sobre Novas Arquiteturas Pedagógicas. E-mail: patjg@uol.com.br

3 A PEC 241, da Câmara dos Deputados, ou PEC 55, do Senado, foi aprovada em 15 de dezembro de 2016, que cria uma teto para os gastos públicos e congela as despesas do governo federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos, limitando os recursos para a saúde e a educação e outras políticas públicas sociais (ALESSI, 2016).

4 Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

Referências

ABRAMO, Helena. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-39.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer XVI**, São Paulo, n. 1, p. 13-25, 2015. Disponível em: <http://www.kas.de/wf/doc/16488-1442-5-30.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

ALESSI, Gil. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. **El País**, São Paulo, 13 dez. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html. Acesso em: 12 jun. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; LÂNES, Patricia. A arena das políticas públicas de juventude no Brasil: Processos sociais e propostas políticas. **Revista de Estudios Sobre La Juventud**, México, v. 1, n. 9, p. 194-211, 2005.

CAMARANO, Ana Amélia *et al.* **Caminhos para a vida adulta**: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas**: princípios, propósitos e processos, São Paulo: Atlas, 2012.

FERREIRA, Vitor Sérgio; NUNES, Cátia. Para lá da escola: transições para a idade adulta na Europa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p. 169-206, nov. 2013. Disponível em: <http://vitorsergioferreira.net/wp-content/uploads/2014/12/educacao-em-foco-vitor-sergio-ferreira-e-catia-nunes.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GARCIA, Valéria. **A educação não formal como acontecimento**. Holambra: Editora Setembro, 2015.

GONÇALO, Mariana Fancio. **Projeto de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros**: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Antony. **Políticas públicas, seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HURTADO, Daniela. **Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2012.

KAËS, René. O Intermediário na abordagem psicanalítica da cultura. **Psicologia USP**, v. 14, n. 3, p. 15-33, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v14n3/v14n3a03.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MARCELINO, Maria Quitéria; CATAO, Maria de Fátima; LIMA, Cláudia Maria. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a09.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2018.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **Eccos**, São Paulo, n. 31, p.83-100, 4 dez. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71529334006.pdf>. Acesso em: 3 out. 2018.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s), autonomia e sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. 20, p. 395-410, 2010. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8809.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2018.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 15-24, set./dez. 1997. Número Especial. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

RODRIGUES, Marta. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e política nos anos 1990**: um estudo de socialização política no Brasil. 2000. 392 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/287/1/JoaoPedro.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SERAFIN, Thaís; MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê Oliveira. Projetos de vida e constituição de identidades juvenis na interface com a religião e a política. **Psicologia Argumento**, Paraná, v. 34, n. 86, p. 289-301, nov. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327332650_Projetos_de_vida_e_constituicao_de_identidades_juvenis_na_interface_com_a_religiao_e_a_politica. Acesso em: 15 set. 2018.

SILVA, Eduardo Pinheiro. **Projeto pessoal de vida**. Brasília: CISBRASIL-CIB, 2009.

SILVA, Roselani Sodrê da; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n63/13.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.16-39, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300003. Acesso em: 14 maio 2018.

SPÓSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-24, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201712170308.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

SOUZA, Leonardo Lemos de. Modelos organizadores, sujeito e educação: considerações a partir do pensamento complexo. **Rev. Ciências & Cognição**, v. 14, n. 1, p. 283-295, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n1/v14n1a19.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 353-360, dez. 2012.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) na cidade de São Paulo: sua relação com o território na perspectiva da Pedagogia Social

MARIA APARECIDA PEREZ¹

Resumo

São Paulo cresceu de forma desorganizada, empurrando a população para a periferia, carente de infraestrutura e de serviços públicos. Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) foram criados para ofertar espaços diferenciados aos coletivos artísticos, às organizações sociais à comunidade local com o objetivo de garantir que o território seja um espaço de aprendizado para todas as idades e de formação coletiva. O espaço, além de educacional, serve de apoio à articulação com os outros serviços públicos disponibilizados na região, como saúde e assistência social, auxiliando na formação da rede de proteção à infância. Essa compreensão da multiplicidade e da diversidade de sujeitos, causas e espaços amplia o campo da ação pedagógica, contribuindo para a construção de valores democrático-participativos e multiplicando as redes educativas e culturais. Outra característica importante, para que se pudesse dar início à construção da rede de proteção social, foi envolver a comunidade, reconhecendo que os saberes locais não podem ser desconsiderados pelas unidades educacionais em nome da tradição do saber escolar-científico. Esse envolvimento remete à Pedagogia Social.

Palavras-chaves: Educação. Pedagogia Social. Território. Participação social. Gestão democrática.

The Unified Educational Centers in the city of Sao Paulo, its relationship with the territory in terms of Social Pedagogy

Abstract

As a result of its rapid and often erratic economic and social development and expansion, many residents of São Paulo had few options other than to relocate to

PEREZ, M.A.

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) na cidade de São Paulo: sua relação com o território...
Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XX, n. 42, p. 103-110, jul./dez. 2018

the city's suburbs. These suburban areas, however, were lacking in many respects, including fundamental infrastructural components and essential public and social services. The Unified Educational Centers program was implemented to address these deficiencies. Among other things, the program provides dedicated spaces to educational, social, and cultural organizations and artistic collectives with the primary purpose of ensuring access to educational, occupational training and other services for all of the residents. Unified Educational Centers also engage with local governmental agencies and other service providers, including those responsible for healthcare, social assistance, and child protection, in order to benefit the public to the greatest possible extent. Such interactions significantly expand the scope of Unified Educational Centers' activities to include not only pedagogical instruction, but contributing to the establishment and augmentation of participatory democratic values and increasing and integrating a diverse array of educational, social, and cultural networks toward the common goal of improving the quality of the lives of the local population. In helping to coordinate and maintain these networks, Unified Educational Centers emphasizes community input and local knowledge over adherence to traditional generic educational methods, thereby furthering the objectives of Social Pedagogy.

Keywords: Education. Social Pedagogy. Territory. Social participation. Democratic management.

Los Centros de Enseñanza Unificado (Ceus) en la ciudad de Sao Paulo, su relación con el territorio en términos de Pedagogía Social

Resumen

Sao Paulo creció tan desorganizado, empujando a la población a los suburbios que carecen de infraestructura y servicios públicos. El despliegue de Centros de Enseñanza Unificado (CEU) – fue creada para ofrecer espacios diferenciados para colectivos artísticos y organizaciones sociales, para la comunidad local si articulado con el objetivo de garantizar el territorio es un área de aprendizaje para todas las edades, colectivo de formación. Además sirve de espacio educativo para apoyar la articulación con los otros servicios públicos en la región como la salud, Asistencia Social, ayudando en la formación de la red de protección del niños.

Esta comprensión de la multiplicidad y diversidad de sujetos, causa y extiende el campo de acción pedagógica, contribuyendo a la construcción de los valores participativos democráticos y multiplicar las redes educativas y culturales. Otra característica importante, por lo que si podría empezar la construcción de la red de protección social, participó la comunidad reconociendo que el conocimiento local

no puede ser ignorada por unidades educativas en nombre de la tradición del conocimiento Escuela científica. Esta implicación nos lleva la pedagogía Social. Palabras claves: Educación. Pedagogía Social. Territorio. Participación social. Gestión democrática.

*Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias² que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos, Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?
Freire (2013, p.133-134)*

Nossas periferias são distantes do centro e, geralmente, são loteamentos clandestinos em áreas de mananciais, carentes de infraestrutura urbana de serviços públicos, como equipamentos de saúde, lazer e cultura. A degradação urbana é motivada por inúmeras causas econômicas, políticas e sociais, tendo como produto as lutas sociais, em que, de um lado, estão os legitimados pelo poder e, de outro, os excluídos.

Nossas periferias não contam mais com grandes praças ou campos de várzeas e nem nossas crianças podem ficar brincando nas ruas. Esses espaços eram locais de convivência, de encontro e brincadeira. Pensando na falta de locais para a socialização e também para atender à demanda de vagas na educação infantil e no ensino fundamental, foram pensados e implantados os Centros Educacionais Unificados (CEUs).

Os CEUs representaram uma nova proposta de ocupação do território, uma praça de equipamentos inspirada nos projetos Escola Parque, de Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de Darcy Ribeiro, contendo escolas, teatro, quadra, biblioteca, pista de skate, entre outros. Na praça, não existem muros, e uma escola sem muros se abre para a comunidade.

Essa praça de equipamentos (CEU) ofertou, e oferta, espaços diferenciados aos coletivos artísticos, às organizações sociais e à comunidade local para garantir que o território seja um espaço de aprendizado para todas as idades e de formação coletiva. Serve como apoio à articulação com os outros serviços públicos disponibilizados na região, como saúde e assistência social, auxiliando na formação da rede de proteção à infância.

É um espaço que tem condições para se tornar um lugar público de encontro em que possam ocorrer tanto atividades educacionais quanto festas comunitárias, jogos esportivos, apresentações musicais, teatrais, exposições etc., bem como as mobilizações pela garantia de direitos, com reuniões e assembleias do bairro, das associações, da comunidade.

Várias foram as estratégias utilizadas para que não apenas a comunidade escolar participasse da elaboração e da implantação do projeto, desde as reuniões do Orçamento Participativo e do Orçamento Participativo da Criança, as apresentações do projeto na região, a formação de comissões para acompanhamento da obra até as ações que favoreceram o envolvimento da população, como a escolha dos terrenos, o planejamento das atividades, o debate do regimento e a forma de estruturação organizativa dos CEUs.

Para que haja mudança de agentes passivos para sujeitos sociais, a curiosidade é fundamental, pois leva a comparações e questionamentos, produzindo, portanto, condições necessárias, ainda que não suficientes, para ultrapassar as barreiras “naturais” impostas pelo modelo econômico. A curiosidade, a dúvida, instiga os seres humanos a, em um primeiro momento, apropriarem-se de informações e a buscar novos conhecimentos e, em um segundo momento, a contribuir com a produção de novos conhecimentos a partir do exercício de suas atividades.

Envolver a comunidade foi uma característica importante, pois houve a preocupação de reconhecer as práticas e as experiências existentes no território, reconhecendo que os saberes não podem ser desconsiderados pelas unidades educacionais em nome da tradição do saber escolar-científico. Esse envolvimento remete à Pedagogia Social.

Essa compreensão da multiplicidade e da diversidade de sujeitos, causas e espaços amplia o campo da ação pedagógica, contribuindo para a construção de valores democrático-participativos e multiplicando as redes educativas e culturais. Paulo Freire (*apud* GADOTTI; ROMÃO, 2001) dizia que a escola que se quer democrática participa dos processos de conquista da cidadania, ou seja:

[...] é aquela que, brigando para ser ela mesma, luta para que seus educadores e educandos também sejam eles mesmos, é também um espaço de muito conflito. Ninguém pode ser só, [é] uma escola de muito companheirismo, com construção comum do saber e com liberdade.

O CEU funciona, do mesmo modo que todas as outras unidades educacionais da rede municipal de ensino, como um espaço de educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais. O projeto político-pedagógico implica uma construção processual que permite a atualização das suas próprias experiências e contextos, de modo a reconhecer e considerar e as diferenças trabalhar com elas.

Cada CEU constituiu sua identidade a partir do contexto sociocultural em que está inserido, garantindo a unidade do projeto em relação aos fundamentos e aos princípios que orientaram seu funcionamento:

- Garantia dos direitos constitucionais de acesso aos bens e serviços socialmente produzidos: educação, lazer, cultura e esporte.
- Fortalecimento de uma política pública regionalizada, no contexto da descentralização da gestão municipal, articulada nos vários setores da administração pública e da sociedade civil, no atendimento às necessidades de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da localidade.
- Constituição de uma rede de proteção social emancipatória e de educação permanente, articulando o poder público e as organizações da sociedade civil na sua área de abrangência.
- Oferta de educação com qualidade social que pressupõe a conjugação de diferentes espaços de aprendizagem e de gestão democrática.
- Constituição de polo de desenvolvimento humano e social da comunidade na qual está inserido como projeto de educação popular voltado à construção da cidade educadora.

Sua organização e seu funcionamento refletem um novo conceito na gestão do espaço público, propondo a articulação das forças atuantes nas comunidades locais e, de modo especial, na composição do Conselho Gestor, e na constituição de instâncias de participação que contemplem as necessidades e os interesses dos diversos segmentos ali representados. Sua composição era de 2/3 de representantes da comunidade, de pais e de alunos e 1/3 de funcionários do CEU, garantindo a maioria da representatividade comunitária, visando à ampliação da participação política e do exercício da cidadania ativa, por meio do controle social sobre o funcionamento do equipamento.

A gestão participativa e democrática desenvolveu-se por intermédio do Conselho Gestor, representativo dos diferentes segmentos da comu-

nidade local envolvidos com as atividades escolares, internas ou externas ao CEU, e, em menor escala, das demais unidades escolares da rede que integravam o Projeto Escola Aberta por meio da constituição de núcleos (Juventude, Melhor Idade, Negros, entre outros) ou por comissões de trabalho, subordinadas ao Conselho Gestor.

O Conselho e os núcleos respondiam pela formulação da política educacional do CEU e pelo desenvolvimento das ações administrativas e educacionais que garantiam a organização e o funcionamento da escola. Foram incluídos na estrutura organizacional como instâncias permanentes: deliberativa e consultiva.

Além da organização de um Conselho Deliberativo e do Conselho Gestor, havia dois núcleos subordinados e integrados: o Núcleo de Desenvolvimento Pedagógico, composto de representantes da área educacional, cultural e esportiva; e diversos núcleos organizados pela comunidade de acordo com seus interesses, que apoiavam o Conselho Gestor, constituindo-se, portanto, em instâncias consultivas.

As comissões ou os grupos de trabalho são instâncias de formulação, de operacionalização e de avaliação de projetos constituídos a partir de determinada demanda para desenvolver tarefas específicas de caráter temporário.

O envolvimento e a organização das escolas e da comunidade do entorno são essenciais para: garantir os objetivos educacionais, socioculturais e esportivos desse equipamento público, nas suas dimensões ética, estética e cognitiva; favorecer a apropriação de diferentes linguagens culturais pela população; mobilizar e reorganizar as relações sociais do bairro, estimulando a criação de uma identidade local; proporcionar um espaço de reflexão, de estudos e construção conjunta de conhecimento; criar um espaço propiciador da construção individual e coletiva da ação pedagógica e que, ao mesmo tempo, seja um espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais para que, com o tempo, transformem-se em espaços de afirmação de direitos e de promoção da cidadania.

Esse envolvimento permitiu conhecer o território para que fosse possível elaborar o projeto político-pedagógico de cada CEU referenciado na vivência socioeconômica e cultural local, bem como os projetos a serem implementados como ações do CEU nas suas respectivas comunidades.

Respeitando e potencializando a dinâmica dos caminhos e a configuração urbana das comunidades de seu entorno, o CEU transformou-se em um ponto de referência e encontro para elas. É um espaço que visa servir para:

- a integração dos níveis de ensino que compõem a educação básica, trabalhando em rede com as escolas do entorno e promovendo a interação intergeracional;
- a formação continuada (cursos, oficinas, encontros);
- os coordenadores pedagógicos, culturais e do esporte;
- a comunidade, não só para os pais e/ou responsáveis pelo educando;
- os jovens: encontros, conversas, capacitações, ensaios de grupos de música e teatro etc.;
- a realização e a divulgação das experiências educacionais inovadoras desenvolvidas pela rede municipal de educação, contribuindo para a prática e didática educativas;
- a articulação com instituições públicas e privadas que promovam ações educativas, visando estimular o intercâmbio e a divulgação das ações;
- a realização de encontros de formação, social, reivindicatórios etc., reunindo escolas e outras instituições interessadas em debater e adequar as experiências aos demais contextos.

O CEU significou oferecer espaços privilegiados para reflexão e construção conjunta de conhecimentos, espaços propícios à apropriação pela comunidade das mais variadas formas de manifestações culturais, favorecendo, ao mesmo tempo, a organização de diferentes movimentos e segmentos sociais, o que favorece o entrelaçamento da escola pública com o desenvolvimento comunitário e da educação formal com a educação popular. Os espaços ofertados favoreciam a interação institucional e comunitária, fundindo os conteúdos e os espaços de aprendizagem.

O CEU significou para nós um espaço privilegiado, no qual pudemos caminhar na construção da qualidade social da educação.

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Formada em Ciências Sociais (bacharel e licenciatura) pela Universidade de São Paulo (USP). Especialização em Administração Pública pela FUNDAP. Doutora em Educação pela Universidade de Siegen/Alemanha. Foi Secretária de Educação do município de São Paulo. Coordenou o desenvolvimento e implantação do Projeto CEU – Centro Educacional Unificado. E-mail: maria-perez@uol.com.br

2 No livro, página 134, “a exposição havia sido feita por um grupo de professores da área”. As fotos que compunham a exposição faziam parte de um encontro de dez escolas, em uma escola da rede municipal de educação de São Paulo.

Referências

DOREA, Célia Rosângela. Anísio Teixeira e as políticas de edificações escolares no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951). *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Trabalhos e pôsteres...** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0206p.PDF>. Acesso em: 6 set. 2018.

DORIA, Og; PEREZ, Maria Aparecida. (org.). **Educação, CEU e cidade** – breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2007.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREZ, Maria Aparecida. **Inclusão social através da educação** - um estudo do programa “Centro Educacional Unificado” na cidade de São Paulo. 2011. Tese (Doutorado em Pedagogia Social) – Universidade de Siegen, Siegen, Alemanha, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2007.

SÃO PAULO. Departamento de Edificações da Secretaria Municipal de Serviços e Obras. **Caderno com o projeto arquitetônico do CEU**. São Paulo: EDIF/SSO, 2002.

_____. **Os CEUs e sua proposta para a educação**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

A gestão democrática e as práticas socioeducativas como possibilidades de ampliação da jornada escolar e transformação social

PATRICIA FLAVIA MOTA¹

Resumo

Em um contexto de retrocessos na educação deste país, mas com a perspectiva de cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), insiste-se em investigações que tragam à discussão como a meta 6 pode se ressignificar o chão da escola tendo em vista a oferta do tempo integral, conforme orienta o referido plano. O interesse desta investigação surgiu por ocasião do ingresso no Mestrado em Educação oferecido pela UERJ, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Velloso Maurício, com uma pesquisa que se debruçou sobre os movimentos de uma escola em busca de uma educação integral em tempo integral, localizada na rede municipal de Duque de Caxias. Durante a pesquisa, algumas pistas surgiram no que tange à relevância da gestão democrática e das práticas socioeducativas que potencializam a dinamização das políticas públicas voltadas para a ampliação da jornada. Esta será a discussão do presente artigo. Palavras-chave: Educação integral. Tempo integral. Pedagogia Social.

Democratic management and socio-educational practices as possibilities for expanding the school day and social transformation

Abstract

In a context of setbacks in education in the country, but with a perspective of fulfillment of the objectives of the National Education Plan (BRAZIL, 2014), insists on investigating what is a discussion about the goal as goal 6 can be resig-

nified on the ground of the school with a view to offering full time, as directed by the plan. The interest of this research arose at the time of entering the Master of Education by UERJ, under the guidance of Profa. Dr. Lucia Velloso Maurício, with a research that focused on the integral axes, located in the municipal network of Duque de Caxias. During a research, some clues emerged in the market of democratic practices and socio-educational practices that enhance the dynamization of public policies aimed at expanding the journey. This will be a discussion of this article.

Keywords: Integral education. Full-time. Social Pedagogy.

Gestão democrática y prácticas socioeducativas como posibilidades para ampliar la jornada escolar y la transformación social

Resumen

En un contexto de reveses en la educación en el país, pero con una perspectiva de cumplimiento de los objetivos del Plan Nacional de Educación (BRASIL, 2014), insistimos en investigaciones sobre las discusiones acerca del objetivo 6 del Plan , y como el objetivo 6 puede resignificarse en el terreno de la escuela con miras a ofrecer tiempo completo, como lo indica el plan. El interés de esta investigación surgió en el momento de ingresar a la Maestría en Educación por la UERJ, bajo la guía de Profa. Dra. Lucia Velloso Maurício, con una investigación centrada en los ejes integrales, ubicada en la red municipal de Duque de Caxias. Durante una investigación, surgieron algunas pistas acerca de prácticas democráticas y prácticas socioeducativas que mejoran la dinamización de las políticas públicas destinadas a expandir el tiempo. Esta será la discusión de este artículo.

Palabras clave: Educación integral. Tiempo integral. Pedagogía Social.

Introdução

Após 10 anos trabalhando em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), a autora deste artigo vem refletindo sobre o Programa Especial de Educação (PEE), que instituiu os CIEPs no Estado do Rio de Janeiro; sobre os movimentos de ampliação da jornada que aconteceram nesse espaço, após o desmonte do PEE; e também sobre as políticas públicas que chegaram ao chão da escola para aumentar o tempo de estudos dos estudantes. Percebe-se nessa jornada que, após o término do PEE, na

década de 1990, uma gestão democrática, eleita à época, possibilitou a chegada na unidade escolar de projetos e atividades que ampliaram a permanência dos alunos. Nesse sentido, é possível que uma educação integral em tempo integral se efetive mediante a existência de uma gestão democrática nas escolas. Dessa forma, cabe destacar que uma das propostas do PEE era tirar a criança, o adolescente e o jovem de situações de vulnerabilidade social e oferecer oportunidades de que permanecessem sob os cuidados de uma instituição que se preocupasse com suas demandas sociais.

Durante a pesquisa, com a participação no Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) da UNIRIO, grupo de pesquisa que existe há mais de 20 anos dialogando acerca dessa temática, produziu-se um texto publicado no blog do grupo de pesquisa e artigos aceitos para publicação no Dossiê Temático sobre Darcy Ribeiro da Revista Artes de Educar e nos anais do XIII EDUCERE, IV SIRSSSE, VI SIPD/Cátedra UNESCO, no eixo 18-Políticas Públicas e Gestão da Educação/PUC-PR-2017. Com o objetivo de avançar nessa discussão, participou-se, em julho desse mesmo ano, do II Seminário de Educação Integral: Concepções e Práticas no Brasil/UNICAMP e apresentou-se comunicação oral, tendo em vista a possibilidade de dialogar com pesquisadores, professores e outros sujeitos que vivenciam e/ou estudam o assunto.

Como pesquisadores do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas Educativas não Escolares (UERJ-FFP/São Gonçalo), foram estudadas as possibilidades de ampliação da jornada em contextos escolares e não escolares e como a gestão democrática pode mediar e favorecer esses processos, sobretudo no atual panorama de retrocessos que se vivencia na educação brasileira por causa da instabilidade política e econômica.

Sendo assim, no bojo das políticas públicas, à luz das teorias, das pesquisas e da legislação e com a análise dos resultados obtidos na pesquisa, é possível inferir que há, em alguns contextos, um esforço por abraçar políticas e projetos que propiciem o aumento da permanência das crianças na escola, sempre com a mediação da direção. Nesse sentido, pretende-se verificar se nos municípios da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro uma gestão democrática viabiliza a ampliação da jornada e a oferta de oportunidades educativas que colaborem para a formação mais completa possível dos sujeitos (COELHO, 2009). Entende-se, portanto, que esse seria o papel da escola na construção do conhecimento.

A Profa. Dra. Elisângela da Silva Bernado, que atua no campo das Políticas Públicas e Gestão da Educação, inserido na linha de pesquisa Políticas e Práticas em Educação da UNIRIO, contribui para este estudo, uma vez que investiga políticas, programas e práticas de gestão da educação e da educação em tempo integral. O tema escolhido “A gestão democrática e a materialização da meta 6 do Plano Nacional de Educação: possibilidade de educação em tempo integral na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro” se justifica pela necessidade de se analisar em que medida uma gestão democrática favorece a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas unidades escolares em uma perspectiva de educação integral em tempo integral. Conhecer e divulgar essas experiências é de grande relevância.

Segundo Amaral (2016, p. 83), “a escolha para diretor nas escolas sempre foi um assunto muito polêmico e discutido tanto nas redes quanto entre especialistas da educação”. E, possivelmente, essa escolha possa (im)possibilitar o avanço de políticas que visem ao aumento da jornada.

Na nomeação ou indicação, o diretor é escolhido pelo chefe do Poder Executivo, estando a direção no mesmo esquema dos denominados “cargos de confiança”. Nessa condição, o diretor pode ser substituído a qualquer tempo, de acordo com o momento político e as conveniências (AMARAL, 2016, p. 84).

Nesse bojo, a continuidade das políticas públicas pode ser comprometida, sobretudo se a participação, um dos pilares da gestão democrática, não se efetivar nas práticas educativas nas instituições de ensino. Essa investigação se propõe a buscar resultados que levem a uma reflexão sobre a gestão democrática, no âmbito da meta 19 do PNE (BRASIL, 2014), e sobre as políticas que tratam do tempo integral e de uma educação de qualidade que favoreça a educação integral. Mas a educação integral enquanto conceito em construção (CAVALIERE, 2015) é uma investigação que demandará mais tempo ainda, pois se trata de definir e mensurar o que forma integralmente os sujeitos. No entanto, sugere-se que trabalhar em uma perspectiva da educação integral talvez seja oferecer aos estudantes o maior acesso possível a atividades diferenciadas e a um currículo construído socio-historicamente pelas escolas, trabalhado com qualidade e de forma significativa para os sujeitos. Em um tempo ampliado, haveria mais chances de que isso ocorresse.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo em andamento é, portanto, identificar em que medida a gestão democrática viabiliza a implementação de políticas de tempo integral. Traz-se como justificativa desse problema a necessidade de uma reflexão sobre como a gestão pode (im)possibilitar a implementação de políticas públicas nos contextos escolares, sobretudo aquelas voltadas para oferta de educação em tempo integral na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Serão observados os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o processo histórico da política de ampliação da jornada no contexto das políticas públicas no Brasil e nos municípios da região já citada.
- Identificar as configurações da gestão escolar e como é definida no PME de cada município.
- Verificar como as políticas que tratam do tempo integral se materializam nas escolas.
- Analisar como a gestão escolar influencia o fomento de políticas públicas de ampliação de jornada ou oferta de tempo integral.

Abordagem teórico-metodológica

Pensar questões relacionadas à educação integral e(m) tempo integral no Brasil remete ao tempo e à qualidade do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) aborda, nos artigos 34 e 87, o aumento progressivo da jornada escolar e a perspectiva de uma educação em tempo integral, respectivamente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) cita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de proteção deles. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007) concede um maior aporte de recursos à educação em tempo integral.

A meta 6 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), sancionado pela presidenta Dilma Roussef, no dia 25 de junho de 2014, sugere nove estratégias para que se ofereça educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para 25% dos alunos da educação básica. A legislação, portanto, tem apontado para a ampliação da jornada, e o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) foi uma política voltada para induzir, com alguma dificuldade, esse processo.

Nesse sentido, Cavaliere (2009) discute as possibilidades de educação integral e(m) tempo integral, destacando que seriam de dois tipos:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da Unidade Escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

O Programa Mais Educação foi organizado de acordo com a segunda concepção. Por meio de parcerias, alguns alunos inscritos no programa, em cada escola, teriam acesso a atividades diversificadas no contraturno da escola. Nesse modelo, há alunos em tempo integral, enquanto, no primeiro modelo, escolas em tempo integral, como infere a autora.

Os Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, por sua vez, apontaram o Programa Mais Educação como principal indutor dessa política (Quadro 1).

Convém destacar que o programa foi substituído. Em 10 de outubro de 2016, o MEC, por meio da Portaria nº 1.144, instituiu o Programa Novo Mais Educação (PNME) (BRASIL, 2016a). Logo na apresentação do programa, no “documento orientador” (BRASIL, 2016b), consta a ênfase atribuída ao pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. As escolas, por sua vez, escolhem, no momento da adesão, se oferecerão 5 horas ou 15 horas semanais de atividades, no seu plano de atendimento, dispostas da seguinte maneira:

- Em 5 horas de atividades: 2 de acompanhamento pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 2h30 de duração cada uma.
- Em 15 horas de atividades: 2 de acompanhamento pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 4 horas de duração cada; e outras 3 atividades, a serem realizadas nas 7 horas restantes (atividades complementares do campo artes, cultura, esporte e lazer).

Quadro 1 - Planos Municipais de Educação dos municípios da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

	Município	Lei nº	Data de aprovação da lei	Período	Duração em anos
1	Belford Roxo	1.529	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
2	Cachoeiras de Macacu	2.056	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
3	Duque de Caxias	2.713	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
4	Guapimirim	859	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
5	Itaboraí	2.556	22 de junho de 2015	2015 a 2025	10
6	Itaguaí	3.324	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
7	Japeri	1.301	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
8	Magé	2.267	16 de junho de 2015	2015 a 2025	10
9	Maricá	2.613	17 de setembro de 2015	2015 a 2025	10
10	Mesquita	908	29 de junho de 2015	2015 a 2025	10
11	Nilópolis	6.490	03 de setembro de 2015	2015 a 2025	10
12	Niterói	2.610	31 de outubro de 2008*	2008 a 2018	10
13	Nova Iguaçu	4.504	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
14	Paracambi	1.169	18 de junho de 2015	2015 a 2025	10
15	Queimados	1.251	15 de julho de 2015	2015 a 2025	10
16	Rio Bonito	2.070	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
17	Rio de Janeiro	4.866	2 de julho de 2008*	2008 a 2018	10
18	São Gonçalo	658	09 de dezembro de 2015	2015 a 2025	10
19	São João de Meriti	2.004	17 de junho de 2015	2015 a 2025	10
20	Seropédica	566	01 de julho de 2015	2015 a 2025	10
21	Tanguá	971	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10

*Municípios que ainda não adequaram seus Planos Municipais ao Plano Nacional de Educação.

Fonte: dados organizados pela autora com base nas informações do MPRJ.

O documento orientador divide os atores desse programa assim:

- O articulador da escola: profissional de 20 horas semanais lotado na escola. Possivelmente, os professores desenvolvam essa função.
- O mediador da aprendizagem: responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico, trabalhando de forma articulada com os professores de Português e Matemática.
- O facilitador: dinamizará as 7 horas semanais de atividades de escolha da escola. Caso a escola escolha 15 horas semanais de atividades, serão 4 horas para Português, 4 horas para Matemática e 7 horas para 3 atividades que a escola terá liberdade para escolher.

O facilitador atuará nessas 3 atividades. Seriam aproximadamente 2 horas para cada atividade. Se a escola optar por 5 horas de atividades, o facilitador não atuaria na unidade escolar, pois esta contaria apenas com 5 horas de acompanhamento pedagógico: 2h30 para Português e 2h30 para Matemática.

O Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017) trouxe algumas questões que mostram mais detalhes acerca do referido programa, ratificando a ênfase no acompanhamento pedagógico:

No Programa Novo Mais Educação, o acompanhamento pedagógico dos estudantes ganha centralidade como estratégia para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e superação do fracasso escolar. Por isso, as ações propostas visam a melhoria da aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, por meio da intervenção direta sobre o processo de alfabetização e letramento nessas duas áreas (BRASIL, 2017, p. 20-21).

Para garantir a consecução desse objetivo, o Caderno disponibiliza uma lista de materiais que podem favorecer a formação dos sujeitos que atuarão no PNME (Quadro 2).

Em alguns trechos do documento, encontra-se o termo “educação integral” para tratar dessa política; no entanto, considerando a educação integral como a possibilidade de formação mais completa dos sujeitos, questiona-se a viabilidade dessa proposta, tendo em vista a valorização de dois campos do conhecimento, com oferta de material específico para eles. Por conseguinte, os demais saberes ocupam outros lugares desse projeto, com uma carga horária diferenciada, como visto anteriormente.

O documento também define os grupos de estudantes que podem participar do programa:

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade/ano;
- III. com alfabetização incompleta;
- IV. repetentes;
- V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,
- VII. em situação de risco nutricional (BRASIL, 2017, p. 5-6).

Quadro 2 - Materiais sugeridos para formação dos articuladores e mediadores do acompanhamento pedagógico.

	Material	Disponível em:
Português	CEALE – Faculdade de Educação da UFMG: Instrumentos da Alfabetização e Alfabetização e Letramento.	http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/colecoes-do-ceale-disponiveis-online.html
	Ler e escrever	http://www.educacao.sp.gov.br/ler-escrever http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjasklA=302&manu
	Rioeduca e Educopédia	http://www.rioeduca.net/sobrenos.php http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php http://www.educopedia.com.br/Index.aspx http://educoteca.educopedia.com.br/ http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/material-pedagogico
	Projeto Alfalettar: “Ler e Escrever, um Direito de toda Criança”	http://www.alfaletrar.org.br/
	CENPEC - Plataforma do Letramento	http://www.cenpec.org.br/projetos/plataforma-do-letramento/ http://www.plataformadoletramento.org.br/quem-somos.html http://www.cenpec.org.br/projetos/entre-na-roda-leitura-na-escola-e-na-comunidade
	Porvir	http://porvir.org/ http://porvir.org/ferramentas-interativas-auxiliam-na-alfabetizacao/
	PAIC - Programa de Aprendizagem na Idade Certa	http://www.paic.seduc.ce.gov.br/
	Matemática	Khan Academy
NLVM		http://nlvm.usu.edu/
Portal da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP		http://www.obmep.org.br/index2.htm
Conteúdos Digitais para o Ensino da Matemática e Estatística da UFF		http://www.uff.br/cdme/
Matemática Multimídia		http://m3.ime.unicamp.br/
Dia a Dia - Paraná		http://www.matematica.seed.pr.gov.br/

Fonte: dados organizados pela autora com base em informações do Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017).

Além desses grupos, ainda há a possibilidade de participação dos que não têm esses perfis, mas possuem o interesse em participar das atividades.

Nesse novo documento, os sujeitos que atuarão como coordenadores, articuladores, mediadores e facilitadores também precisam atender a determinado perfil (Quadro 3).

Quadro 3 - Os sujeitos que atuam no Programa Novo Mais Educação.

Coordenador	No âmbito do sistema, é o profissional que se responsabilizará por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução, validando os relatórios das escolas e elaborando o relatório de atividades do município, do Estado ou do Distrito Federal no Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo. É importante que o coordenador seja um profissional engajado com a educação integral e com habilidade para realizar avaliação de programas e projetos.	
Articulador	Deve ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola, com habilidades para coordenar e avaliar projetos e programa.	
Mediador	<p>Anos iniciais do ensino fundamental</p> <p>Os mediadores para atuar no acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais devem ser preferencialmente:</p> <p>I. professores com pós-graduação em educação;</p> <p>II. professores licenciados em Pedagogia;</p> <p>III. professores com ensino médio na modalidade normal;</p> <p>IV. estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia; e,</p> <p>V. educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com educação integral na área de alfabetização.</p>	<p>Anos finais do ensino fundamental</p> <p>Os mediadores para atuar no acompanhamento pedagógico em Matemática nos anos finais devem ser preferencialmente:</p> <p>I. professores com pós-graduação em Educação Matemática;</p> <p>II. professores com Licenciatura em Matemática;</p> <p>III. estudantes do curso de Licenciatura em Matemática;</p> <p>IV. estudantes medalhistas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP; e,</p> <p>V. educadores populares que concluíram o ensino médio com experiência no acompanhamento pedagógico em Matemática.</p> <p>Os mediadores para atuar no acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa nos anos finais devem ser preferencialmente:</p> <p>I. professores com pós-graduação em Educação e Letras;</p> <p>II. professores formados em Letras-Português;</p> <p>III. estudantes do curso de Letras-Português;</p> <p>IV. estudantes premiados na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa; e,</p> <p>V. educadores populares com experiência no acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa.</p>
Facilitador	É importante que eles tenham experiência na área em que forem atuar. Por exemplo, para realizar o trabalho na área de Artes, com as atividades de “iniciação musical/banda/canto coral”, é interessante que seja selecionado um professor de Artes com formação em música, um estudante ou até mesmo um músico da comunidade. A experiência com educação integral na área também deve ser considerada.	

Fonte: dados organizados pela autora com base em informações do Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017).

Surge, no trecho retirado desse documento, a figura do educador popular. Nesse sentido, será analisado, no decorrer da pesquisa, se esse sujeito pode ser considerado um educador social, segundo os estudos realizados pelo Projeto de Extensão Fora da Sala de Aula, coordenado pelo professor Arthur Vianna Ferreira da UERJ/FFP, no campo da Pedagogia Social. Quem é esse sujeito que faz o acompanhamento pedagógico desses campos do saber?

O processo de regulamentação da profissão do Educador Social em nível superior é mais uma possibilidade histórica de se refazer, de se reinventar enquanto Educador Social brasileiro, com afetividade, alegria, conhecimento científico, domínio técnico, porque assim se dá a prática educativa segundo Freire e, este processo que é pulsante, não se dá fora do risco. Este nosso momento histórico é um momento de prática educativa em que todos nós, Educadores, temos o privilégio de estar a viver (AZEVEDO *et al.*, 2017, p. 69).

As avaliações farão parte do PNME, por meio dos seguintes instrumentos: “a observação, as fichas de registro, o debate, o portfólio, o conselho de classe, os trabalhos individuais e em grupo, a autoavaliação, a prova em suas diversas variações, entre outros” (BRASIL, 2017, s/p). O monitoramento do PNME será realizado via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE interativo), com a utilização de relatórios periódicos (BRASIL, 2016). Após implantação desse novo programa, será possível verificar, ao longo dos anos, se ele constituirá (im)possibilidade de indução da ampliação da jornada com vistas ao cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação.

A metodologia utilizada nesta investigação foi a análise documental, como técnica exploratória e levantamento bibliográfico. Na pesquisa bibliográfica que trouxe à discussão a educação integral e(m) tempo integral, contou-se com as seguintes referências: Cavaliere (2009), Coelho (2009), Coelho e Maurício (2016), Menezes (2009), Ribeiro (1986) e Teixeira (2009).

No que tange à gestão democrática, as referências utilizadas estão elencadas a seguir: Amaral (2016), Bernado e Christovão (2016), Bordenave (1994) e Silva e Bernado (2017). Suas contribuições levam a discutir sobre a representação e a participação na gestão democrática, que são fatores que podem colaborar para a consecução de uma educação de qualidade. No entanto, Silva e Bernado (2017, p. 305) sinalizam que:

Embora a proposta de democratizar o processo no âmbito da gestão avance no sentido da participação mais igualitária entre gestores e professores, deve levar em conta [...] o regime político e as políticas macros da administração pública com as quais tem que interagir continuamente.

O regime que instituiu o PEE foi muito criticado. As elites se referiam a ele como extremamente populistas, com fins “eleitoreiros”. No entanto, o PEE implementou práticas pedagógicas que inovaram o cenário educacional brasileiro no momento de sua implantação e nos anos que seguiu funcionando. Trouxe à sociedade brasileira novas formas de entender e perceber a educação e, principalmente, um incentivo ao fomento da educação integral em tempo integral no país. Ainda, contou-se com depoimentos durante a pesquisa que compararam o PEE ao PME constantemente, enfatizando a preferência dos entrevistados pelo PEE. Certos dessa contribuição em solo brasileiro, na próxima seção serão trazidos aportes sobre os conceitos de Pedagogia Social e Educação Social por considerar que os CIEPs se configuram em espaço de promoção de uma educação mais libertadora e emancipatória.

Pedagogia Social e Educação Social: aportes que potencializam a discussão sobre educação integral e(m) tempo integral nos Centros Integrados de Educação Pública

Quando na seção anterior destacou-se que a proposta dos CIEPs “dialogava com a realidade da comunidade”, percebe-se uma articulação com a discussão sobre educação social. Segundo Souza Neto (2010, p. 36), no campo da Educação Social, “o processo de aprendizagem deve propiciar aos educandos instrumentos para saberem lutar e construir o sentido da vida e da história” – ou seja, refletir sobre o contexto social em que se encontra inserido, construir a noção de pertencimento à comunidade e de identificação das demandas que dela emanam – na perspectiva de intervir e transformar. Nessa direção, pode-se articular essa necessidade com o campo da Pedagogia Social², que, em construção no Brasil, vem estudando as práticas educativas desenvolvidas por diversos setores sociais e, atualmente, consideradas como sendo parte de uma educação não formal. Esse dado pode ser encontrado, por exemplo, nas contribuições de Souza Neto, Silva e Moura (2014, p. 16):

No Brasil, os contornos iniciais da Pedagogia Social circunscrevem o universo conhecido como Educação não formal, as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados.

Assim, caracteriza-se uma educação que ocorre em todos os espaços, tempos, grupos sociais e ainda com uma visão para além do desenvolvimento cognitivo e da instrução formativa. Uma educação que busca promover processos de sociabilização, desenvolvimento humano mais completo e melhor qualidade de vida – dentro ou fora da escola.

Nesse bojo, como já se salientou, os processos formativos não ficam localizados em uma única instituição e vão fortalecendo diferentes espaços sociais, como destacado por Gadotti (2009, p. 31):

A sociedade civil (Ongs, Oscips, associações civis, movimentos sociais, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de construção de conhecimentos.

Desse modo, no diálogo com uma compreensão de educação mais ampliada, sua conexão com os pressupostos de uma Pedagogia Social e a inter-relação com diferentes setores educativos, convém questionar o papel social da escola, uma vez que, como aponta Caliman (2010, p. 342), “fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes”. De fato, a educação vem ganhando novos formatos e configurações que organizam funções sociais específicas, principalmente no ambiente escolar.

A escola hoje assume funções que no fundo seriam próprias da família e da sociedade. A ela atribui-se não somente os processos de ensino-aprendizagem, mas, cada vez mais, delega-se a solução de grande parte dos problemas sociais dos alunos (CALIMAN, 2010, p. 341).

Faz-se fundamental identificar a modificação e a ampliação do papel social da escola – enquanto instituição de ensino, socialização de conhecimentos socialmente referenciados e formativos – com o intuito de minimizar as mazelas que fazem parte da realidade social dos educandos.

Essa realidade vivida pela escola contemporânea dialoga com a prática pedagógica desenvolvida nos CIEPs, na medida em que havia uma proposta do PEE de utilização de todos os espaços educativos, de construção coletiva do conhecimento, de assistência médico-odontológica, da oferta de “estudo dirigido” e ainda de animadores culturais, entre tantas outras especificidades. Na verdade, essas práticas carregam traços de uma educação que, segundo Caliman (*apud* PAIVA, 2015, s/p), “acentua a dimensão relacional mais que a cognitiva, e tende a dar resposta a situações que muitas vezes são conflituosas e deficitárias em relação à integração e adaptação dos sujeitos a seus ambientes e comunidades”.

Nessa construção, pode-se constatar que, ao longo do tempo, a escola pública, assim como nos CIEPs, de acordo com as necessidades sociais, foi se adequando às demandas e se alterando em sua função, uma vez que, de acordo com Caliman (2010, p. 359):

As instituições não são eternas. Elas respondem a necessidades emergentes, situadas em determinado momento e contexto histórico. Mudando as necessidades e o contexto, as instituições também precisam mudar seu modo de atender, sob pena de se tornarem obsoletas, ineficazes e fora do seu tempo.

Não há como não perceber o crescimento da presença de alunos no cotidiano escolar após a universalização do ensino fundamental. Camadas da sociedade, até então excluídas e segregadas, atualmente estão inseridas neste espaço – escola pública – e questionam, a cada dia, sua função social.

No geral, são alunos das classes populares cuja família não concluiu os estudos, e o crescimento/modificação da sua realidade social, por meio da educação, torna-se muito distanciado das lógicas impostas no contexto em que se encontram inseridos.

Desse modo, a escola precisa se (re)configurar – assim como se identificou essa tentativa nos CIEPs –, perceber os educandos, sua realidade social e se (re)inventar, de forma a alcançar esse público, ser útil para os alunos das classes menos favorecidas e problematizar, a cada dia, o futuro da escola, apontando esse que se conseguiu encontrar nas contribuições de Canário (2008, p. 79):

A escola na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber acumulado e revelado) é obsoleta, padece

de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe.

Essa reconfiguração da escola, embora não disponha de uma “receita” pronta a ser seguida, permite pensá-la a partir de alguns pontos fecundos.

Nesse sentido, fundamentados em Canário (2008), destacam-se, a seguir, aspectos relevantes para se pensar a escola: onde se aprenda pelo trabalho; onde se estimule o gosto por aprender; onde se estimule o gosto por política; a partir do não escolar; que desalieno o trabalho escolar; a partir de um projeto de sociedade – aspectos esses que, diretamente, relacionam-se com a visão de Darcy Ribeiro quando faz refletir sobre as supostas “crises” na educação e os “projetos de sociedade” que, na verdade, subjazem-nas.

Convém sinalizar, nesse bojo, que todos os tópicos citados exigem um repensar da escola enquanto uma instituição em constante transformação, um lócus de articulação entre diferentes setores da sociedade e de promoção de uma educação mais significativa.

E por falar em articulação, é muito comum encontrar secretarias diversas (Educação, Saúde, Esporte, Habitação, Assistência Social, entre outras) com variados programas que, em tese, objetivam contribuir para a formação e o desenvolvimento humano mais completo de crianças, adolescentes, adultos – educandos em potencial – ainda que por meio de estratégias e/ou recursos diferenciados.

Nesse campo, evidencia-se a proposta de maior diálogo entre as diferentes entidades da sociedade civil na busca pela união de esforços e, por meio da articulação desses diferentes órgãos, pela materialização de ações efetivas de formação integral aos discentes, como se pode identificar na afirmação de Castro (2006, p. 82 *apud* GADOTTI, 2009, p. 34).

É impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda.

E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social.

Esse fortalecimento de redes de interação entre as políticas sociais tem sido aplicado a cada dia na articulação de diferentes instâncias como uma percepção de que a educação sozinha não dá conta de garantir essa “formação integral” aos educandos e, sendo assim, carece de colocar em prática a intersetorialidade, tanto quanto se encontra nos estudos sobre os CIEPs ao integrar, além da escola com a comunidade, a educação com outros setores da sociedade.

A ideia é que o poder público, a sociedade civil e o empresariado trabalhem juntos, de forma participativa, dialógica e propositiva, colocando a educação como eixo de todas as políticas da municipalidade e, por conseguinte, viabilizando processos de educação integral com base nos problemas concretos da sociedade (GADOTTI, 2009, p. 17-18).

Na verdade, essa potencialidade expressa pelas práticas pedagógicas propostas pelos CIEPs está bem delineada no regime interno dos CIEPs quanto à sua função como centro comunitário. Com a organização dessa proposta, a escola e a comunidade se encontram com o intuito de organizar atividades que impliquem a comunidade na vida da escola, ou seja, a comunidade como parte pertencente ao processo educacional vivenciado por todas as crianças e jovens dela (RIBEIRO, 1986).

A relação escola-comunidade é produtora de uma prática socioeducativa que é fundamental para a reflexão proposta pela Pedagogia Social como campo teórico da educação. A partir da construção dos laços socioeducacionais entre pais, alunos, professores, animadores culturais e comunidade do entorno, tem-se a expressão da formação integral do indivíduo. E essas práticas se transformaram em conteúdo para outros sujeitos que se sentiram implicados a viver essas realidades de acordo com o tempo-espaço histórico em que estão inseridos.

A prática sociopedagógica proposta pelos CIEPs se transforma no conteúdo propício para a reflexão da Pedagogia Social. A partir da realidade de uma educação oriunda da própria comunidade, os educadores sociais e profissionais da educação vão enxergando novas possibilidades de atuação que gerem a libertação, a transformação e a emancipação apreendida por autores da Pedagogia Social, como Moura (2011).

A animação cultural proposta pelo Regimento Interno do CIEPs (RIBEIRO, 1986) coincide com a função daquele que exerce a sua prática sociopedagógica à luz da Pedagogia Social. Esse profissional da educação passa exercer a função de “mediar saberes, valores, criar programas de fortalecimento de competências e contribuir para a construção autônoma do conhecimento por parte dos jovens” (MOURA, 2011, p. 202).

A comunidade escolar, seja no final de semana, seja nas parcerias da própria escola, apresenta a possibilidade de uma educação integral e promotora de pertença grupal, imprimindo uma identidade e movimentando representações sociais para possíveis mudanças de modelos de realidades, especialmente nas comunidades empobrecidas (FERREIRA, 2016).

Enfim, o esforço em relacionar a Educação Social nos processos estabelecidos como fundamentais para a construção do centro integrado de educação pública se fundamenta nas possibilidades de promoção de um novo relacionamento escola-comunidade, no trabalho conjunto entre escola e outros segmentos da sociedade civil para atendimento das necessidades das camadas empobrecidas e no reconhecimento da educação como um espaço de socialização e de emancipação dos indivíduos para processo formativos mais equitativos e solidários entre todos da sociedade brasileira.

Considerações finais

Finalizar este estudo ainda não é possível. Aqui, estão registradas as principais impressões sobre o panorama que se descortina diante dos olhos. Em 2016, ano em que aconteceu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, mudanças significativas aconteceram no cenário brasileiro.

O novo presidente e sua equipe propuseram mudanças no investimento destinado à educação e à saúde, reformulação do currículo do ensino médio, reforma trabalhista e na previdência, substituíram o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) pelo Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016a), que, dá ênfase à leitura, à escrita e ao cálculo

(BRASIL, 2016b). Quanto a isso, pensa-se que outras áreas do conhecimento também colaboram para a formação integral dos sujeitos.

No Estado do Rio de Janeiro, há um movimento do governo para privatização da CEDAE, responsável pelo fornecimento de água; precarização da UERJ e atraso no pagamento de servidores. Esse panorama sugere a possibilidade de um estado de exceção (AGAMBEN, 2008). Darcy Ribeiro traz sua reflexão sobre momentos como esse, quando infere que “a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 2013, p. 20).

Muitas questões relacionadas à educação, aos alunos, aos profissionais de educação estão incertas em 2017. No entanto, o Plano Nacional de Educação tem suas metas e seu prazo. E os planos municipais e estaduais, também. Observa-se, especificamente na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, que a maioria dos municípios sinaliza o aporte do extinto Programa Mais Educação como fundamental para a consecução da ampliação da jornada nas escolas.

Por conseguinte, questiona-se se o referido programa cumprirá o seu papel de política indutora de ampliação da jornada e se os municípios poderão caminhar com autonomia. Resta verificar, portanto, em que medida o Programa Novo Mais Educação favorecerá o alcance da meta 6. Se o programa apresentará avanços em relação aos problemas verificados na implementação do Programa Mais Educação ou se representará retrocessos. Por fim, verificar de que forma a gestão democrática favorece a ampliação da jornada. Essa é uma das propostas desta pesquisa: trazer à discussão esse tema importante para a sociedade brasileira. Como caminhará a educação pública? E as políticas públicas voltadas para as camadas empobrecidas da população?

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora na Universidade Castelo Branco (UCB). Integrante do Núcleo de Estudos Tempos Espaços e Educação Integral

(NEEPHI-UNIRIO). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (UNIRIO- POGEFE). Participante do Projeto de Extensão Fora da Sala de Aula da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). E-mail: patriciafmota@hotmail.com

2 De acordo com Caliman (2010, p. 32), “a Pedagogia Social pode ser vista tanto como uma teoria geral de Educação como também uma forma de evitar a redução da Educação unicamente aos processos de desenvolvimento individual. A Pedagogia Social pode também ser vista como um campo de estudo em que a conexão entre Educação e sociedade é levada em conta, ou, ainda, como uma esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais”.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

AMARAL, Daniela Patti do. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 77-94, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=article&op=view&path%5B%5D=3183>. Acesso em: 15 maio 2018.

AZEVEDO, Sílvia *et al.* Educação social: caminhos percorridos, desafios e oportunidades contemporâneas: aproximações entre Portugal e o Brasil. **Saber & Educar**, Portugal, n. 22, p. 62-71, 2017. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/259/296>. Acesso em: 15 maio 2018.

BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-41-04-01113.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 17 maio 2018.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 11 de out, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 17 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: Documento orientador. Adesão. Versão 1. Brasília: MEC, 2016b.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas. Versão I. Brasília: MEC, 2017.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, UNISAL, Americana/SP, ano XIII, n. 23, p. 341-368, 2º sem. 2010. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>. Acesso em: 15 maio 2018.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso em: 15 maio 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Educação Integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas. **Jornal do Professor**, Rio de Janeiro, 14 maio 2015. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854>. Acesso em: 15 maio 2018.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. Acesso em: 15 maio 2018.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401095&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2018.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações sociais e evasão em espaços educacionais não-escolares**. Curitiba: CRV, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

MENEZES, Janaína. Educação integral & tempo integral na educação básica. *In*: COELHO, Lígia Marta (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et alli/FAPERJ, 2009.

MOURA, Rogério. Pedagogia social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina. *In*: SILVA, Roberto et al. (Orgs.). **Pedagogia Social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. Vol. 2. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2011. p. 190-206.

MPRJ - Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. **Planos de Educação dos Municípios do Rio de Janeiro, 2017**. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/conheca-o-mprj/areas-de-atuacao/educacao/control-social-na-educacao/planos-de-educacao-dos-municipios-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 29 maio 2018.

PAIVA, Jacyara Silva. **Caminhos do educador social no Brasil**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

_____. **Ensaio insólitos**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

SILVA, Tania Mara Tavares da; BERNADO, Elisângela da Silva. A relação família e escola: desafios para a gestão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 34, p. 297-321, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1367/47964942>. Acesso em: 15 maio 2018.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404/3446>. Acesso em: 15 maio 2018.

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2014.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

Formação do educador social: a experiência do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto¹

LEANDRO ALVES LOPES²

JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO³

Resumo

Este trabalho analisa, por uma perspectiva freireana de ação-reflexão-ação e da teologia da libertação, de que modo as práticas sociopedagógicas, socioculturais e sociopolíticas contribuem para a formação do educador social em serviço. A pesquisa foi realizada no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto, entidade sem fins lucrativos, fundada em 1946, uma das referências nas políticas públicas de atendimento na cidade de São Paulo. O trabalho do educador social no campo da assistência social é multifacetado, pois ele atua com os dramas humanos relacionados à desigualdade social, em vista de contribuir para o fortalecimento dos vínculos sociais, das relações humanizadoras e do protagonismo ético de pessoas que vivem em situação de múltiplas privações de direitos, tais como crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de rua, idosos e famílias. A pesquisa tem como metodologia a análise de documentos. A coleta de dados foi a partir de registros sobre os processos formativos, tabulação de avaliações das informações, relatórios para agências internacionais e nacionais de financiamento, em união com a experiência profissional dos autores, seja na orientação pedagógica na entidade, seja na área de consultoria e de acompanhamento das atividades sociopedagógicas e da formação das equipes. Palavras-chave: Formação do educador social. Pedagogia Social. Assistência social. Fortalecimento de vínculos.

Formation of the social educator: the experience of the Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto

Abstract

This work analyzes, from a Freirean perspective of action-reflection-action and liberation theology, how social-pedagogical, sociocultural and sociopolitical practices contribute to the formation of the social educator in service. The survey was conducted at the Nossa Senhora do Bom Parto Social Center, a non-profit organization, founded in 1946, one of the references in public health care policies in the city of São Paulo. The work of the social educator in the field of social assistance is manifold, since it works with human dramas related to social inequality, in order to contribute to the strengthening of social bonds, humanizing relationships and the ethical protagonism of people living in situations of multiple deprivations of rights, such as children, adolescents, youth and street adults, the elderly and families. The research methodology is documental analysis. Data collection was based on records on the training processes, tabulation of information assessments, reports for international and national funding agencies, aside the authors' professional experience, and also in the pedagogical orientation of the entity, or in the area of consulting and accompaniment of socio-pedagogical activities and the formation of teams.

Keywords: Social educator training. Social Pedagogy. Social assistance. Strengthening of links.

Formación del educador social: la experiencia del Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto

Resumen

Este trabajo analiza, por medio de una perspectiva freireana de acción-reflexión-acción y de lateología de laliberación, cómo las prácticas sociopedagógicas, socioculturales y sociopolíticas contribuyen a la formación del educador social durante su actuación. La investigación se realizó en el Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto, entidad sin fines de lucro, fundada en 1946, una de las referencias en las políticas públicas de atención en la ciudad de São Paulo. El trabajo del educador social en el campo de la asistencia social es multifacético, pues actúa con los dramas humanos relacionados con la desigualdad social, con el fin de contribuir al fortalecimiento de vínculos sociales, de relaciones humanizadoras y del protagonismo ético de personas que viven en situación

de situação múltiplas privações de direitos, tales como niños, adolescentes, jóvenes y adultos en situación de calle, ancianos y familias. La investigación tiene como metodología el análisis de documentos. La recolección de datos se hizo a partir de los registros sobre los procesos formativos, tabulación de evaluaciones de la información e informes a agencias internacionales y nacionales de financiamiento. Además, se consideró la experiencia profesional de los autores, sea en la orientación pedagógica en la entidad, sea en el área de consultoría y de seguimiento de las actividades sociopedagógicas y de la formación de los equipos.

Palabras clave: Formación del educador social. Pedagogía Social. Asistencia social. Fortalecimiento de vínculos.

Introdução

Neste artigo, analisou-se o processo de formação do educador social que atua no campo da assistência social, a partir de experiências documentadas do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto (BOMPAR), organização pública não estatal que há mais de 70 anos atua na cidade de São Paulo. Essa organização, que nasceu do anseio de mulheres e homens por dignidade, justiça e oportunidade de romper com o ciclo da violência e da marginalização, vem aperfeiçoando experiências de práticas no campo da formação comunitária, popular e social.

O BOMPAR, na esteira da teologia da libertação, da pedagogia da libertação e das pastorais sociais, assim como outros movimentos sociais, tem influenciado a construção da política de direitos humanos e de um movimento de libertação dos processos de opressão e de negação da dignidade humana, com o intuito de constituir um estado democrático de direitos e os marcos legais da doutrina de proteção integral. A organização, vinculada à Pastoral do Menor, tornou-se uma referência para organizações da cidade de São Paulo pela gestão dos recursos, pela articulação nos espaços de controle social, pela qualidade no atendimento e pelo processo formativo de educadores e educadoras sociais.

A pesquisa teve como ponto de partida as sistematizações produzidas nos processos formativos da entidade, com foco nas concepções de formação para o BOMPAR. Nesse processo, levantaram-se alguns questionamentos: quem é o educador social no BOMPAR? Quem forma esse educador social? Como se dá o processo de formação desse educador?

Campo e procedimentos da pesquisa

Ser educador social no campo da assistência social é se colocar em contato direto com os mais vulneráveis, que estão em situação de privação de direitos, que se encontram em territórios onde, por vezes, a presença do Estado é mais repressora e controladora do que pedagógica e justa. Políticas públicas de caráter universal, até o presente, não foram suficientes para reverter a desigualdade social.

Entre os desafios da ação do educador social, encontram-se o ativismo, o volume de demandas, a defasagem dos recursos financeiros, a desvalorização dos profissionais, a morosidade dos encaminhamentos para efetivação dos direitos dos atendidos, o desconhecimento e a incompreensão do funcionamento do sistema de garantia de direitos e a dificuldade dos atores da rede de proteção (CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, UBS, Escolas, entre outros) para cumprirem seus papéis. Nesse quadro, as propostas sociopedagógicas e socioculturais não encontram eco e apoio.

O trabalho do educador social é desafiador, mas requer superar uma visão arquetípica do herói salvador, do educador polivalente, assistencialista, “pau para toda obra”, um faz-tudo ou ainda um pouco de várias profissões – psicólogo, assistente social, nutricionista, conselheiro tutelar, enfermeiro, sociólogo, antropólogo. O educador social não é polissêmico, pois tem um campo de ação definido. O processo formativo intencional leva o educador social a superar uma postura passiva e alienante, a refletir sobre sua trajetória de vida, seu processo histórico, a compreender as tramas da sociedade e a agir sobre ela, construindo e/ou reconstruindo formas de atuação mais qualificada.

O educador, em geral e especialmente no BOMPAR, deve saber escutar a dor que nasce da sua existência e a dor que vem do clamor do outro. Os gritos – tenho fome, estou abandonado, sou analfabeto, não tenho casa, fui violentado – devem encontrar na práxis do educador uma resposta, um jeito de descobrir saídas, em síntese, sua práxis deve descortinar as formas de exploração e de dominação e constituir experiências de justiça e democracia. Nesse sentido, a liberdade:

[...] humana fundamental é a de poder viver, muito antes do que decidir viver dessa ou de outra maneira. A justiça ou a libertação sociopolítica é a que possibilita a liberdade posterior de escolha. [...] há tempos nos quais é necessário que

todos colaborem disciplinadamente, superando o egoísmo aristocrático das antigas classes dominantes [...] para produzir ou fabricar os bens que permitam que todos possam viver humanamente (DUSSEL, 1999, p. 22).

A intencionalidade da formação do BOMPAR é criar as condições objetivas para que todos possam viver humanamente bem. Não basta a proteção, é necessário ter nos processos pedagógicos experiências de justiça e liberdade, o que é central na formação do educador social (SOUZA NETO, 2002). Formar-se é um processo para toda a vida, é a possibilidade de aprender e apreender com cada vivência e experiências significativas, em diversos ambientes culturais e sociais e na relação com o outro. Desse modo, aprender é mais do que receber ou obter informações; é tornar o aprendizado parte integrante do ser, o que exige abertura para se compreender enquanto sujeito histórico e produtor de saberes.

A fim de coletar as informações para este artigo e responder aos seus objetivos, adotou-se a análise de documentos (relatórios anuais de atividades da entidade para agências financiadoras, atas de reuniões, tabulação de avaliações dos encontros formativos e registros das formações) como abordagem metodológica. A análise de documentos é um processo de garimpagem realizado a partir do problema proposto pela pesquisa, de forma a ir montando um quebra-cabeças.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Na coleta dos dados e na análise documental, levou-se em conta que o material não havia passado por um tratamento científico. A aproximação com os documentos partiu de uma leitura cuidadosa para capturar experiências, narrativas e concepções dos educadores e da organização. Na medida do possível, houve a tentativa de se colocar no lugar do sujeito das narrativas e, em seguida, agrupar as categorias a partir de uma análise dos aspectos relevantes.

Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Cabe destacar que os pesquisadores têm vínculos com a organização, por meio da Pastoral do Menor e por ações cotidianas na entidade. Isso favoreceu o acesso aos documentos e a observação das experiências, dos registros pessoais e dos diálogos com os educadores. Um dos pesquisadores é orientador pedagógico e membro do Grupo de Apoio Pastoral Pedagógico do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto. Contudo, esse envolvimento não comprometeu as análises das informações. Ao contrário, ampliou as possibilidades da pesquisa, cujo espaço é marcado pela heterogeneidade e complexidade de fenômenos como linguagem, divisão social do trabalho, jogos, emoções, imediaticidade e espontaneidade, variáveis que produzem um conjunto de vínculos multidirecionais (SOUZA NETO, 2002).

A Pedagogia Social e a política de assistência social

A Pedagogia Social surge como um novo paradigma pedagógico, em uma perspectiva da ontologia do ser social, capaz de interagir e transformar o contexto em que se aplica. Tem por objetivo a Educação Social de indivíduos de comunidades e organizações, em vista da formação para a convivência humana.

Atualmente a pedagogia social parece orientar-se sempre mais para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis. O trabalho do educador social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco e mal-estar social que se manifestam nas formas da pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, de abandono e de indiferença social. A pedagogia social se realiza especialmente dentro de intervenções educativas intencionais e não for-

mais, e é organizada fora das normais agências educativas como a escolar e a familiar, embora não exclua essas duas instituições de sua metodologia (CALIMAN, 2006, p. 19).

A Pedagogia Social encontra campo propício para o fazer do educador social na assistência social, uma vez que emerge da necessidade de promoção de processos educativos das relações humanas, de cidadania e justiça social, nas lutas contra-hegemônicas. Nesse campo, ela reúne condições para geração de um conhecimento voltado a compreender as tramas da vida cotidiana e as formas de socialização, em outros termos, de convivência humana. A Pedagogia Social é uma ciência prática, dotada de vigor para apoiar o sujeito na descoberta, na criação e na recepção de sentidos, ações que definem sua forma de agir, seu estilo de viver e de pensar.

As conexões entre a Pedagogia Social e a assistência repousam sobre os campos da prática e do ordenamento jurídico. Existe entre ambas uma interface, preconizada no artigo 203 da Constituição Federal de 1988, cujo teor estabelece que:

a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, com o objetivo de garantir a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice, e o amparo às crianças e adolescentes carentes (BRASIL, 1988, p. 120).

De uma forma ou de outra, esse campo é o mesmo da Educação Social. De acordo com a LDB, artigo 1º:

A educação abrange todos os processos formativos que ocorrem na família, no trabalho, no cotidiano, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996 p. 8.).

Portanto, em todos os espaços de convivência humana. Diante das políticas de direito humano, a Educação Social e a Pedagogia Social têm um caráter transversal, interdisciplinar e transdisciplinar, ou seja, perpassa por todas as políticas e instituições. Em todos os lugares, deve haver ações pedagógicas que interfiram no jeito de pensar e agir das pessoas e de reler suas biografias.

Assim sendo, a Pedagogia Social, articulada a políticas governamentais, pode contribuir para o rompimento do ciclo de exclusão e marginalização e para a promoção do sujeito, do seu meio e da sociedade. Ela procura:

[...] oferecer respostas positivas a milhares de pessoas vítimas de processos de injustiça social, especialmente de violações de direitos. De uma forma ou de outra, ela rejeita algumas práticas da escola que buscam explicar a conduta dessa população pela ótica de um déficit de socialização primária e mesmo secundária, como se o processo de socialização ocorresse num único momento da vida e não ao longo da existência humana [...] A educação social não se opõe à educação escolar e nem mesmo à educação não formal. Ela supera essa ambivalência, em vista de oferecer respostas às novas exigências sociais e descobertas (SOUZA NETO, 2010, p. 35).

A Pedagogia Social caracteriza-se por uma metodologia dialética que valoriza a ação do sujeito. Nesse sentido, não é uma simples técnica, não separa conhecimento e ação, pois uma dimensão ilumina a outra. A vida interage em todas as dimensões. A Pedagogia Social se funde em um processo de construção de conhecimentos que se apropria criticamente da situação, no sentido de interpretá-la e transformá-la. Em síntese:

[...] a metodologia da Pedagogia Social é centrada na pessoa e baseada na proposta de desenvolvimento [...] possibilitando soluções e práticas mais abrangentes a partir do estabelecimento de uma linha mestra entre o que se é, o que se sente e o que se faz, viabilizando o que também poderá vir a ser. Os temas abordados são centrados no desenvolvimento do potencial humano e concebidos a partir das relações e conexões (GRACIANI, 2014, p. 44).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 90, dispõe sobre as entidades de atendimento e prevê a formalidade das práticas, a implantação de projetos inovadores e a execução de programas. As entidades devem estar inscritas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e ser acompanhadas por mecanismos de controle e fiscalização financeira, além de seguir os parâmetros nacionais, os decretos, as resoluções e as portarias, gerando um denso processo burocrático.

A novidade do Estatuto é a necessidade de um projeto político-pedagógico como possibilidade para um atendimento de qualidade. A partir disso, acredita-se que a Pedagogia Social reúne as melhores condições para atuar nos múltiplos espaços propostos pelo ECA (BRASIL, 1990).

Em uma leitura atenta do ECA, da LDB e da LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social), percebe-se a interface e a necessidade da atuação do educador social na assistência e na escola. O Projeto de Lei nº 328/2015, no Senado Federal, artigo 4º, define como atribuições do educador social, dentro e fora dos âmbitos escolares, promover os direitos humanos e de cidadania e a educação ambiental; atuar com pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica e com segmentos sociais excluídos socialmente, tais como mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homoafetivos. O campo de atuação do educador social, portanto, está nos espaços que promovem a justiça social, a cidadania, a inserção social, a convivência humana e o respeito às diferenças (BRASIL, 2015).

A tarefa da educação social é elaborar e polir formas especialmente delicadas de convívio social. Com a complexidade crescente da vida, o homem entra em relações sociais cada vez mais complexas e diversificadas, e por isso toda a variedade das relações sociais do homem moderno não pode esgotar-se em algumas habilidades ou capacidades antecipadamente preparadas. Perante a educação, coloca-se antes o objetivo de elaborar não um determinado volume de habilidades, mas certas faculdades criadoras para uma orientação social rápida e habilidosa (VYGOTSKY, 2004, p. 123).

O arcabouço teórico e metodológico da Educação Social ajuda a preparar e a formar para uma atitude criadora, pela qual o sujeito consegue lidar com os dramas da vida, de forma justa. Nessa trilha, percebe-se na experiência do BOMPAR que a formação e a prática estão voltadas para uma pedagogia criadora, na linha de Vygotsky, Paulo Freire e Dussel. A Pedagogia Social reúne um conjunto de ideias que afeta os campos da ciência, da filosofia, da prática cotidiana. Esse caldo cultural de uma pedagogia da libertação, de uma pedagogia criadora, de uma filosofia da libertação, de uma teologia da libertação, constitui a matriz da formação latino-americana, conforme constata Dussel (2014). Em toda a história da América Latina, desde Bartolomeu de Las Casas, esse é um movimento constante, que vai e volta.

Nos anos 1970, no Brasil, essa perspectiva voltou a emergir por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), da Pastoral do Menor, das Pastorais Sociais, dos diferentes movimentos de luta por moradia, terra, defesa da criança, da mulher, do negro, do índio, da natureza... Esse conjunto de lutas tinha como foco a retomada da matriz da libertação, em vista da construção das políticas dos direitos humanos e da redemocratização do país, o que afetou a construção da Carta Magna do Brasil.

O clima que sucedeu à Constituinte ofereceu as condições para o surgimento de organizações da sociedade civil, com características diferentes, filantrópicas, ideológicas, comunitárias, ecológicas, classistas, que passaram a desenvolver ações voltadas para a conquista de direitos e o atendimento, nesse caso, para a execução de tarefas do Estado (SOUZA NETO, 2002). À medida que essas organizações foram se constituindo, o Estado começou a fazer com elas as “chamadas” parcerias, que hoje constituem parte integrante das políticas públicas, em especial da assistência. Como se observa na cidade de São Paulo, a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social se constituiu historicamente pela presença das entidades sem fins lucrativos, seja na formulação de projetos inovadores, seja na gestão de serviços, seja nos espaços de controle social. “A ação do agente público passa a ser a de analista do modo de aplicação dos recursos financeiros transferidos para a entidade social [...]” (SPOSATI, 2005, p. 4).

A política de assistência social em São Paulo adequou-se aos marcos legais que surgiram após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual inaugurou um novo paradigma de assistência social.

O primeiro passo no processo de mudança de paradigma partiu da caracterização territorial dos riscos, desigualdades, vitimizações, vulnerabilidades e exclusões sociais da população dentre as populações dos 96 distritos da cidade de São Paulo; o segundo passo consistiu na reorganização institucional do processo de gestão; o terceiro passo na reorganização programática da política; o quarto na reorientação da política de parcerias com as ONGs, o quinto na descentralização da decisão para 31 áreas regionais; o sexto na construção da política de recursos humanos; e o sétimo na construção da política de custo e de financiamento das atenções de assistência social (SPOSATI, 2005, p. 6).

Contudo, a implantação e a implementação de um novo paradigma requerem investimento financeiro e de recursos humanos. Requerem ainda investimento maciço na formação dos profissionais, de modo a alterar a mentalidade e a prática do atendimento. Essa nova forma de conceber a assistência produziu um conjunto de embates e de disputas entre as entidades sociais e o poder público. Para reforçar essa tensão, as organizações enfrentam as reduções no orçamento, cada vez mais incompatíveis com os desafios das múltiplas demandas de atendimento nos territórios e a desarticulação dos canais de participação.

A cidade de São Paulo é marcada por contrastes, por territórios de inclusão e exclusão, desigualdade socioeconômica, gerando os descartáveis, excluídos, espórios, oprimidos, que são desprezados e criminalizados pela sociedade. Em geral, são crianças, adolescentes e jovens em situação de rua, exploração sexual, trabalho infantil, doméstico, em situação de insalubridade, em condições análogas à escravidão, violência, drogadição e aliciamento pelo crime organizado, pessoas em situação de rua, sem moradia digna, desempregados, entre outros. A Pedagogia Social privilegia esse campo de ação, de enfrentamento “da pobreza, da marginalização e exclusão de pessoas na sociedade contemporânea, por isso seu conceito dá conta dessa e de outras dimensões sempre aliadas à ideia de trabalho social e de educação para a promoção social” (CALIMAN, 2008, p. 53).

As políticas públicas no Estado democrático têm por finalidade a concretização dos direitos fundamentais para assegurar a dignidade humana. Contudo, elas têm se efetivado com morosidade, permeadas por avanços e retrocessos, em razão dos interesses de uma política mais de controle do que de libertação.

Os impactos nas políticas sociais latino-americanas provocados pela orientação neoliberal podem ser agregados em cinco principais entraves para a gestão social sob o paradigma democrático dos direitos de cidadania: primeiro, a retenção no processo de expansão/universalização dos direitos sociais; segundo, a forte descontinuidade na oferta de atenções sociais durante a passagem de um governo a outro, resultando num efeito direto de restrição na dinâmica das políticas sociais como políticas de Estado e sua configuração como programas sociais de cada governo; terceiro, como quase consequência desses dois entraves, ocorre a disseminação da residualidade da política social

pela prática da focalização de demandas em realidades de incidência extensiva de população com vulnerabilidades; quarto, a onguização da gestão das políticas sociais com descaracterização dos direitos dos usuários; quinto, o caráter transitório e emergencial atribuído às atenções sociais com baixo impacto de resultados, cujo alcance no tempo é restrito ao imediato (SPOSATI, 2005, p. 1).

A Pedagogia Social se constitui no dia a dia das relações, nos atendimentos, nas entidades sociais, nos locais de atendimento das políticas públicas que desenvolvem uma educação comunitária, popular e social. Dessa forma, ela é uma possibilidade para potencializar a mudança de paradigmas da assistência social na cidade de São Paulo. A produção reflexiva sobre sua contribuição no Brasil vem inspirando educadores sociais a sistematizar suas experiências em organizações de origem comunitária e popular. Esse ideário encontra-se nas reflexões de fundo freireano e na filosofia/pedagogia/teologia da libertação.

As práticas da Pedagogia Social se tornam uma possibilidade viável e eficaz na cidade de São Paulo, no campo da assistência social, uma vez que 1.260 serviços são prestados por 360 entidades sociais. Esse volume de organizações vem aumentando e propagando-se pelo país, apoiadas por seu caráter de execução das políticas públicas de atendimento e de direitos humanos. O termo “organizações não governamentais (ONGs)” passou a ser entendido como uma categoria que classifica entidades nascidas no interior da sociedade civil.

Em São Paulo, as ONGs estão intrinsecamente ligadas ao processo histórico, em prol de reivindicações sociais. Por exemplo, na década de 1970, as organizações foram criadas em função de moradia, melhorias no bairro, saúde, creches e cuidado de crianças e em oposição à doutrina de situação irregular. Anteriormente, a ação assistencial era patrocinada nas entidades como prática caritativa; “[...] a partir da década de 70, com o incentivo dos movimentos de direitos humanos, civis e sociais – ela passou a ser encarada como uma possibilidade de ação social voltada para o bem público” (COELHO, 20002, p. 74).

A implantação das políticas de direitos humano e as parcerias com as ONGs resultaram em um amplo campo de atuação do educador social. O Grupo de Estudo e Pesquisas em Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie, da Universidade de São Paulo, da Pontifícia Uni-

versidade Católica de São Paulo e do Centro Universitário Salesiano, de inspiração na matriz de libertação da América Latina, tem procurado sistematizar ações sociopedagógicas, sociopolíticas e socioculturais que privilegiem o atendimento e o protagonismo de pessoas em situação de múltiplas privações de direitos. E o Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto aparece neste artigo enquanto um espaço para compreender como se dá a formação do educador social e sua interface com a assistência social.

O Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto e os centros educacionais comunitários

O BOMPAR nasceu para responder aos clamores das vítimas da desigualdade social, especialmente das famílias que viviam nos cortiços do Brás, Belém e Tatuapé, bairros localizados na Zona Leste da cidade de São Paulo.

Historicamente, a realidade brasileira – caracterizada pela desigual distribuição de renda – produziu um contexto de marginalização e exclusão sociais cuja solução, necessariamente, passa pela instauração de uma nova ordem social que demanda tempo e investimentos. A fim de amenizar essa situação, tradicionalmente, inúmeras entidades e órgãos governamentais ou não, laicos ou confessionais, têm buscado implementar intervenções alternativas baseadas em práticas educativas. [...] Assim, ao longo desse processo histórico – alicerçadas nas inúmeras experiências de educação popular latino-americanas, principalmente, ocorridas nos anos 1960, 1970 e 1980 – vimos surgir uma matriz teórico-prática que se tornou conhecida como “educação social” (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 633).

Para compreender a atuação do BOMPAR, é necessário entender seus dois momentos históricos de utilidade pública. O primeiro ocorreu como uma ação pontual na fundação, em 1946, quando “[...] senhoras católicas que frequentavam a Paróquia Nossa Senhora do Bom Parto [...] decidiram se unir e começar a desenvolver ações de capacitação profissional a mulheres menos favorecidas, visando à geração de renda” (BOMPAR, 2018, s/p). O segundo foi no início da década de 1970, com a expansão dos trabalhos socioeducativos, a partir da visão estratégica de Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida.

Com a nomeação do Bispo Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida, a Região Episcopal Belém, na década de 70, se deparou com uma desafiante realidade [...], encontrando crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza e miséria (BOMPAR, 2018, s/p).

O Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns iniciou o projeto “operação periferia” na cidade de São Paulo na década de 1970, voltando o olhar da ação da Igreja Católica para a realidade das periferias em expansão. Dom Luciano, um dos bispos auxiliares de Dom Paulo, intensificou o apelo para que as congregações religiosas saíssem das estruturas de colégios e conventos e fossem ao encontro dos mais vulneráveis, apoiando a vida pastoral das CEBs. E foi nos salões dessas comunidades que o atendimento às crianças, aos adolescentes e às famílias se iniciou. Essa ação de leigos e religiosos se espalhou pelo Brasil e fomentou na Igreja Católica o surgimento de uma ação pastoral voltada aos cuidados de crianças e adolescentes, que, em 1977, ficou conhecida como Pastoral do Menor.

O BOMPAR, por ser uma organização católica, fez parte da ação da Pastoral do Menor, desenvolvendo serviços públicos que se tornaram políticas públicas. Assim ocorreu com os Centros Educacionais Comunitários (CECs) e os Clubes de Mães, nos quais, de maneira voluntária e sem recursos públicos, agentes pastorais, com a ajuda de doações da comunidade, de comerciantes, de paróquias da região central e colégios particulares de congregações, desenvolviam atividades com crianças, adolescentes e famílias.

Diante dos desafios crescentes dessa dura realidade, Dom Luciano pensava - “é preciso fazer mais”, além das doações e do voluntariado permanente. Na primeira oportunidade com o Governador André Franco Montoro e sua esposa Dona Lucy Pestana Silva Franco Montoro, Dom Luciano os levou a crer que podiam fazer algo diferente enquanto poder público. A reflexão caminhou para prestação de serviço por meio de parceria; para receber o repasse financeiro, era necessária uma entidade com os registros necessários. Dom Luciano lembrou-se das ações sociais da paróquia Nossa Senhora do Bom Parto, liderada por uma assistente social, que eram realizadas com o Estatuto de Utilidade Pública desde 1946. Iniciaram-se assim os primeiros convênios em parceria com o poder público [...] todo esse trabalho tor-

nou-se o que conhecemos hoje por Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto, que, no decorrer dos anos, foi ampliando o olhar para outros sofrimentos: população de rua, crianças e adolescentes portadoras de HIV, acolhimento institucional, adolescentes e jovens para o mundo do trabalho e idosos. Hoje, em suas 53 unidades e uma sede administrativa, o Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto atende diariamente mais de 15.350 crianças, adolescentes, jovens e respectivas famílias, adultos em situação de rua e idosos. Tem como missão “Articular e contribuir para a Defesa dos Direitos das crianças e dos adolescentes, familiares e população em situação de rua da Região Episcopal Belém de São Paulo, através de programas socioeducativos desenvolvidos em unidades de atendimento, favorecendo o protagonismo social [...]” (BOMPAR, 2018, s/p).

A experiência dos CECs sempre serviu de base para o processo de reflexão sobre políticas de atendimento à criança, ao adolescente e à família. Com o passar do tempo e as diferentes mudanças de Secretaria, tornaram-se políticas públicas na cidade de São Paulo, por meio da Secretaria do Bem-Estar do Menor, depois pela Secretaria da Assistência e Desenvolvimento Social, tornando-se Orientação Socioeducativa ao Menor (OSEM), depois Núcleo Socio-Educativo (NSE) e, finalmente, Centro para Criança e Adolescente (CCA).

Os CECs estão presentes em várias localizações do país. Com a inserção da Pastoral do Menor em diversas dioceses do Brasil, a partir da Campanha da Fraternidade de 1987, “Quem acolhe o Menor a mim acolhe”, iniciou-se um processo de difusão dos CECs, o que contribuiu para uma articulação nacional voltada à defesa da vida de crianças e adolescentes. Essa articulação contribuiu para reivindicar a consolidação do artigo 227 da Constituição Federal do Brasil de 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Em função disso, foram escolhidos os CECs, que são uma das primeiras práticas sociopedagógicas do BOMPAR. Atualmente, os CECs do BOMPAR estão localizados nas subprefeituras de São Mateus, Vila Prudente, Sapopemba, Aricanduva e Mooca, subsidiados com recursos do poder público municipal. Os CECs do BOMPAR atendem diariamente, em 19 unidades, cerca de 2.700 crianças de 5 a 15 anos, em situação de vulnerabilidade, e 142 educadores, como se poder verificar no Quadro 1

de recursos humanos. As nomenclaturas utilizadas foram fundamentadas na Portaria nº 46/2010/SMADS, que dispõe sobre a tipificação da rede socioassistencial do município de São Paulo e a regulação de parceria operada por meio de convênios.

Quadro 1 - Função e quantidade de funcionários dos CECs.

Função e quantidade					
Gerente de serviço	Assistente técnico	Orientador socioeducativo	Auxiliar administrativo	Agente operacional	Cozinheira
19	19	53	5	46	19

Fonte: Recursos humanos do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto (base julho/2018).

Os CECs estão dentro dos parâmetros nacionais e municipais da assistência social tipificados como Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), na modalidade Centro para Crianças e Adolescentes. O CEC é um espaço de sociabilização que propicia experiências lúdicas, artísticas, culturais, esportivas, acesso à tecnologia e à experimentação da participação na vida pública e protagonismo social para crianças e adolescentes, além de atividades favoráveis ao desenvolvimento e à prevenção de situações de risco social, que busca assegurar o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Em parceria com as famílias, as escolas e a comunidade, o CEC realiza ações sociopedagógicas de defesa e da qualidade de vida da criança e do adolescente.

Na era da informação, a educação e a assistência social são as políticas sociais mais requisitadas para satisfazer as necessidades dos excluídos; elas constituem a expressão de uma reserva de solidariedade em prol da construção do sujeito ético. Pelo fato de promoverem a inclusão do indivíduo no processo produtivo, tornam-se indispensáveis à ascensão social e profissional (SOUZA NETO, 2010, p. 46).

Para o desenvolvimento do processo sociopedagógico, valorizam-se, nos CECs, além do conhecimento, as vivências, as relações afetivas, os saberes e as informações da bagagem pessoal-familiar-comunitária. Essas iniciativas requerem processos educacionais cada vez mais intencionais e passam a exigir o estabelecimento de uma estrutura pedagógica definida. As concepções da Pedagogia Social têm contribuído para a sistematização

da teoria e da prática desenvolvida nas unidades do BOMPAR. Mais do que desenvolver uma dinâmica assistencial que responda às necessidades dos atendidos, o CEC está preocupado em criar mecanismos que ajudem os sujeitos a refletir sobre suas histórias e repercutam na convivência humana. A instituição ajuda as crianças e os adolescentes atendidos pelo BOMPAR a entender os novos espaços de socialização e a buscar apropriar-se das oportunidades neles existentes ou a criar outras, permitindo uma nova compreensão do desenvolvimento do senso estético, ético e do potencial criativo.

Além das concepções da Pedagogia Social, os CECs têm um projeto político-pedagógico institucional referenciado pelas concepções pedagógicas fundamentadas nos Quatro Pilares da Educação para o Século XXI (formulados pela UNESCO), no referencial explicativo construtivista (sociointeracionista), na pedagogia diferenciada ou por competências e na educação interdimensional (Antônio Carlos Gomes da Costa).

Essas concepções, de perspectiva libertária, vinculam-se a uma educação para vida. As ações sociopedagógicas se caracterizam pela utilização do método dialético da construção do conhecimento (fundamentada no construtivismo e na pedagogia por competências), do movimento dialético entre teoria e prática ou reflexão-ação-reflexão, da utilização do método por projetos (que consolida a pedagogia por competências) e do trabalho em equipe, visando à construção coletiva do conhecimento.

A ação pedagógica, pastoral e política dos CECs e dos demais serviços do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto inclui necessariamente as famílias dos educandos e a comunidade (território), em razão do seu compromisso com a cultura dos direitos humanos.

A cultura dos direitos humanos se implanta com os objetivos de erradicar práticas discriminatórias, de gêneros, raças, religiões, etnias, nacionalidade e idade; dirimir ameaças de ordem física, moral e psicológica contra a pessoa humana; reduzir a desigualdade social e criar a possibilidade comum de se usufruir (SOUZA NETO, 2010, p. 39).

A cultura de direitos, pautada na doutrina de proteção integral, está preconizada na Constituição Federal de 1988, na Lei Orgânica da Saúde (LOS) de 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990,

na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1993, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, entre outras. Contudo, essa cultura exige uma ampla compreensão, à luz da Filosofia, da Sociologia, da Pedagogia, da Teologia, da Antropologia e da Psicologia, o que requer um nível de formação complexo e dinâmico.

Sem pretender colocar a formação como única saída para a emancipação dentro de uma cultura de direitos, entende-se que ela tem um espaço de destaque nesse processo. Mas existe a possibilidade de reprodução das práticas da doutrina de situação irregular com um discurso da doutrina de proteção integral. Daí a necessidade de se analisar o processo formativo e sua práxis. Por essas razões, parte-se da análise dos registros dos processos formativos, do acompanhamento das formações e de diálogos com os educadores nesses processos.

O educador social do BOMPAR e a formação em serviço

Para compreender a formação em serviço do educador social no BOMPAR, é necessário partir da concepção de quem é esse sujeito e como a entidade o percebe:

São reconhecidos como educadores do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto todos os profissionais que, de alguma maneira, se relacionam com os educandos e seus familiares. E como todos os espaços que compõem a Entidade são considerados espaços educacionais, é fundamental promover-se a unicidade quanto ao entendimento e à aplicação dos princípios pedagógicos formulados. Ou seja, os comportamentos dos educadores devem sempre, independentemente do contexto, expressar de forma coerente os valores e princípios norteadores das ações socioeducativas (BOMPAR, 2009, p. 24).

O BOMPAR pressupõe que o educador tenha uma formação e uma convicção no sentido de conhecer e aceitar a missão, a visão, os valores e os princípios que orientam as ações da entidade. Essa visão de mundo da instituição deve aparecer no agir do educador, tendo como horizonte a excelência das ações socioeducativas, para que a entidade venha a se constituir em uma referência para programas e projetos afins ou similares

e com ações pessoais para a construção de políticas públicas voltadas para a superação das situações de vulnerabilidade e risco dos sujeitos das ações do BOMPAR. A entidade espera que os educadores tenham sensibilidade para atuar com educandos e famílias em situação de vulnerabilidade social e em cenários que, por sua vez, podem representar risco, e que se disponham a um processo continuado de desenvolvimento pessoal, de forma a incorporar gradualmente na sua vida como cidadãos e profissionais responsáveis o modelo diferenciado de educação proposto (BOMPAR, 2009). Acredita-se que esses pressupostos levem o educador a ter sensibilidade política, mobilização social, participação comprometida com a defesa da vida e organização estratégica de um coletivo que busca diminuir os efeitos da desigualdade social.

A mística do BOMPAR reúne um conjunto de convicções e valores, tais como igualdade, solidariedade e justiça social. Sua ação fundamenta-se em dar o melhor de si para o outro, resgatando sua autoestima, autovalorização e autoconfiança. É a luta pela vida, caracterizada pela indignação, pelo inconformismo; é o jeito de responder ao “por que e como faço aquilo que faço”. É o espírito que mobiliza o educador para a realização do trabalho, que lhe dá significado, entusiasmo e ânimo.

Um efetivo atendimento à criança e ao adolescente passa pelo fortalecimento dos vínculos, sempre que possível, com a família e os elos socioculturais da sua comunidade de origem. A partir desse prisma, o educador realiza propostas sociopedagógicas de acompanhamento às famílias por meio de grupos de orientações e apoio, oficinas de convivência, artesanais e de valores, encontros socioeducativos, palestras informativas e formativas, facilitação no acesso e inserção das famílias aos projetos, benefícios e serviços da rede social.

Outro campo de atuação fundamental para o educador é a articulação com a comunidade, por meio da rede local, do sistema de garantia de direitos, dos setores sociais, fóruns, conselhos, em um caráter de mobilização por melhorias de condições de vida no território.

Esse conjunto de elementos (ação sociopedagógica com os atendidos, as famílias e as comunidades) é o que constitui o espaço privilegiado do educador social, a partir da análise reflexiva da ação em correlação com a teoria ou ainda da formulação de novas teorias, em um movimento dialético de unidade entre prática e teoria.

A práxis do educador social expressa uma concepção de mundo, um tipo de engajamento. Seu processo de formação pressupõe a interação de aspectos biológicos, culturais e emocionais, com suas variáveis sociais, espirituais, econômicas e afetivas. Essas considerações nos levam a tomar como base algumas reflexões sobre o conhecimento científico e o sentido da práxis do educador, para trazer à tona alguns retratos da realidade (SOUZA NETO, 2010, p. 41).

O educador social latino-americano entende a práxis por meio do referencial explicativo da filosofia/teologia/pedagogia/psicologia da libertação, nesse caso como paradigma que emerge das experiências de movimentos e pastorais sociais em luta contra-hegemônica. Essa perspectiva tem guarida nas obras de Las Casas, Dussel, Gutiérrez, Freire e Martín-Baró, intelectuais orgânicos latino-americanos que contribuíram para a formulação do termo “práxis da libertação”, que se entende como processo humano de ação e reflexão sobre o mundo, em uma autêntica união dialógica entre os sujeitos e as tensões históricas.

A práxis de libertação é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade, pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa. A mera práxis dentro do sistema é de dominação, porque consolida a totalidade vigente; é uma atividade ôntica ou mera mediação interna do mundo, fundada em seu projeto [...]. A práxis de libertação, pelo contrário, é questionamento real do sistema [...] é a procriação mesma da nova ordem, de sua estrutura inédita, ao mesmo tempo que das funções e entes que o compõem. É tarefa realizadora por excelência, criadora, inventora, inovadora (DUSSEL, 1977, p. 69-70).

O processo de libertação na perspectiva da práxis da libertação se dá pela ação política de construção de direitos que deem respostas ao sofrimento dos oprimidos. Portanto, “[...] refletir sobre a construção das práticas sociais pela perspectiva da Pedagogia Social [...] implica a discussão do sentido e da práxis da cultura de direitos” (SOUZA NETO, 2010, p. 39).

O compromisso do educador social do BOMPAR é, portanto, político, elemento vital da práxis da libertação, no sentido de apontar para práticas e situações de injustiças e desigualdades sociais, em vista da construção de

um projeto de sociedade fundamentado no bem viver, sem a pretensão de que o educador será por si só o promotor da mudança. Ele é um dos agentes de transformação, bem próximo de um intelectual orgânico.

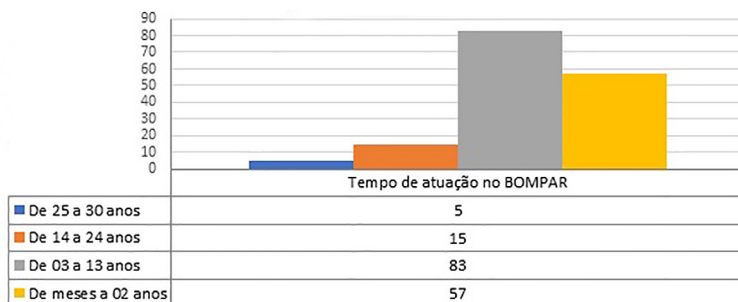
É preciso tomar cuidado diante da tendência de transformar a formação do educador numa panaceia que responda a todos os desafios do processo educacional da população marginalizada. A qualidade da formação do educador é fundamental, mas, por si só, não resolve todos os problemas existentes nas instituições e nas relações humanas. A formação do educador, por si só, não suplanta o processo de exclusão e de desigualdade social no Brasil, nem as sequelas dos sofrimentos da criança e do adolescente (SOUZA NETO, 2010, p. 53).

Entretanto, nem sempre há um educador embevecido por uma práxis libertadora, que compreenda as condições de vulnerabilidade em que se encontram os atendidos e atue sobre elas. Daí a necessidade de um processo de formação que contribua para o desenvolvimento de práticas sociopedagógicas com eficácia, eficiência e efetividade, o que exige um bom processo de diagnóstico, planejamento, monitoramento e avaliação.

Na tentativa de capturar as concepções e o fazer do educador social, foram analisados dados sobre o perfil dos educadores dos CECs do BOMPAR.

No Gráfico 1, pode-se destacar a alta rotatividade, sendo que 87,05% têm até 10 anos na entidade, provavelmente por não identificação com a função, o projeto de vida dos educadores, a desvalorização da carreira com baixos salários e as melhores oportunidades de serviço e/ou condições de trabalho.

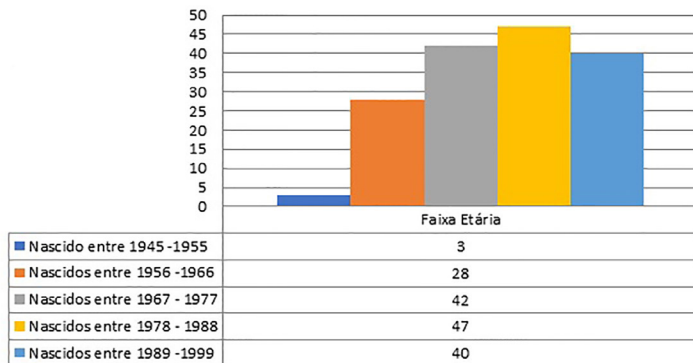
Gráfico 1 - Tempo de atuação na entidade.



Fonte: Recursos humanos do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto (base 160 educadores, julho/2018).

Destaca-se, no Gráfico 2, a idade dos educadores sociais, em que a quase paridade dos grupos etários possibilita que as gerações dialoguem sobre diferentes pontos de vista e enriqueçam o planejamento a partir de experiências e linguagens diversas.

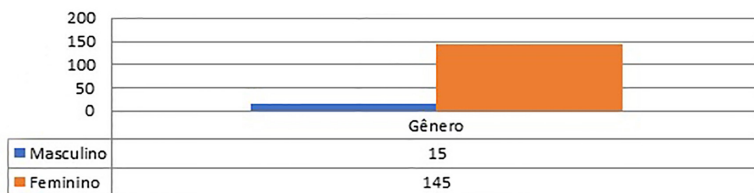
Gráfico 2 - Idade dos educadores sociais da entidade.



Fonte: Recursos humanos do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto (base 160 educadores, julho/2018).

O Gráfico 3 suscita uma reflexão sobre a presença massiva das mulheres na função de educadoras sociais, equivalente a 90% do grupo. Pode-se correlacionar que na sociedade patriarcal os trabalhos ligados à dimensão do cuidado, do afeto, do amparo e da educação são para as mulheres, reforçando o arquétipo da mãe.

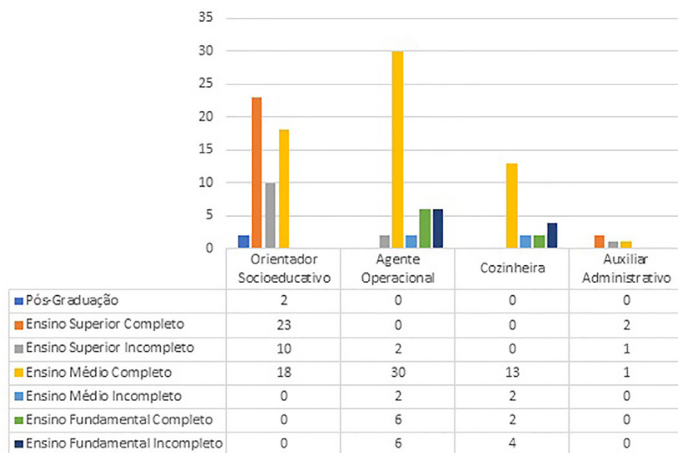
Gráfico 3 - Sexo dos educadores sociais da entidade.



Fonte: Recursos humanos do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto (base 160 educadores, julho/2018).

Vê-se, no Gráfico 4, que nem todos os profissionais têm curso superior e que seu conhecimento vem da/na prática, a partir de trocas com outros educadores, vivências ou busca pessoal e de momentos de formação.

Gráfico 4 - Escolaridade dos educadores sociais da entidade.



Fonte: Recursos humanos do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto (base 124 educadores julho/2018).

De acordo com os gráficos, os educadores do BOMPAR são quase maciçamente do sexo feminino, na faixa etária de 20 a 40 anos, que não tiveram acesso ao ensino superior e que, por questões pessoais e/ou financeiras, tendem a trocar de serviço ou profissão. Cabe destacar que as pessoas chegam para trabalhar nessa área, às vezes, por escolha e, em outros momentos, por questões circunstanciais. Se adequarem desejo e necessidade, permanecem na profissão, como meio de realização.

Outro ponto que o gráfico e a prática permitem inferir é que a situação dos educadores sociais está muito próxima à daqueles a quem eles atendem. Na experiência nesse campo, observa-se essa dialética, ou seja, o que parece negação de uma proposta pode ser igualmente bastante positivo. Quando o educador consegue refletir sobre sua biografia por uma perspectiva da filosofia da práxis, ele transforma sua trajetória em um conteúdo pedagógico, conseguindo ajudar a si mesmo e às pessoas atendidas. Essa questão encontra eco na pedagogia do oprimido, quando Freire (2015) afirma que, quando o oprimido se descobre, liberta a si e aos seus companheiros.

Nessa linha, cada sujeito inventa e cria sua história, sobretudo quando tem a capacidade de ler, interpretar e transformar a sua biografia para uma expertise profissional (SOUZA NETO, 2002). Apesar de a

profissão de educador social ainda não ter sido regulamentada, ela já é socialmente reconhecida, e parte de sua formação é forjada na prática e nos momentos de reflexão sobre as experiências.

No sentido de apresentar o educador social do BOMPAR, buscou-se extrair dados dos relatórios anuais de atividades da entidade, coletados a partir de 2013, fazendo um recorte a partir do cenário da ação dos educadores sociais e utilizando a afirmação de Helder (2006, p. 1), que diz que a “técnica documental vale-se de documentos originais que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”. Foi possível constatar: aumento gradativo da rotatividade, por motivos de baixos salários, alta exigência e falta de identificação com a carreira; conjuntura política e econômica nacional, estadual e municipal, com tendência de reducionismo de direitos básicos, afetando os educadores e as famílias dos educandos; lideranças descomprometidas ou com poucas ferramentas de atuação; tendência burocrática em detrimento da missão da entidade; e baixo comprometimento político e pastoral.

Essas informações mostram que as condições sociais interferem na ação e na permanência dos educadores no seu campo de trabalho. Pensando nos desafios recorrentes, o Grupo de Apoio Pastoral Pedagógico (GAPP) construiu ferramentas para contribuir no processo formativo:

Acolhimento/integração dos educadores recém-contratados, bem como sua adaptação para minimizar os efeitos da rotatividade; clareza das competências, habilidades e atitudes com envolvimento e comprometimento na missão; desenvolvimento de condições que propicie o uso de ferramentas pedagógicas, que foram aprendidas, apreendidas e compartilhadas no processo de formação continuada, efetivando a construção de vivências, saberes e conhecimentos; e processo contínuo de apropriação da dinâmica do território, articulando família comunidade e rede de proteção (BOMPAR, 2016, p. 25).

A partir da análise dos dados quantitativos e dos relatórios anuais de atividade, foram levantadas as seguintes questões: quem forma esse perfil de educador? Como se dá o processo formativo?

O diferencial do BOMPAR é a presença do GAPP (grupo estratégico criado pela diretoria da entidade), responsável pelos processos de alinhamento, acompanhamento pastoral, pedagógico e político, e as for-

mações, por meio de processos participativos, horizontais, dialógicos e de construção coletiva, mobilizando a participação dos educadores por meio de comissões e grupo de trabalhos que se reúnem mensalmente.

Por meio de cursos, palestras, vivências, partilhas, rodas de conversas, que ocorrem em um espaço de ação e reflexão dos principais desafios e dificuldades, o educador pode contextualizar sua realidade, apreender e aprender por intermédio da comunicação e do diálogo e, principalmente, a partir de atos concretos e da relação com o educando, além de solidarizar-se com o plano mais amplo das lutas dos setores populares e mais oprimidos da sociedade.

O processo formativo não se dá de forma homogênea, é dinâmico e de acordo com as demandas dos atendidos, dos educadores, dos desafios da comunidade e da conjuntura sociopolítica.

Para romper com práticas educativas equivocadas e discriminatórias, convém adotar, na formação do educador social, uma visão de mundo profunda e crítica, como a proporcionada pelo pensamento complexo (MORIN, 1998). [...] A partir desse novo olhar sobre a realidade, que amplia a visão de mundo, da sociedade e do homem, será possível corrigir rotas, redefinir caminhos, rever posturas inadequadas e buscar novas formas de trabalhar. Pela prática reflexiva e problematizadora, o educador reinterpreta o seu papel como sujeito histórico, crítico e criativo, passando a se reconhecer como sujeito da ação educativa, transformador de sua história e da história social. Com essa visão crítica e transformadora, busca-se entender as causas dos fenômenos e identificar seus efeitos, para poder resistir criativamente à banalização do mal, das violências, às explorações sociais que há muito tempo têm, de forma avassaladora, atingido o mundo inteiro, como guerras, devastação ambiental, preconceitos religiosos, entre outros (GRACIANI, 2011, p. 94).

Com essa metodologia, o GAPP visa propor formações em nível de sensibilização, mobilização e transformação, nas quais as experiências sejam apreendidas pelo sujeito e coletivo, respeitando e valorizando o saber, a cultura, as habilidades e as competências de cada educador. Essa forma tem estimulado o desenvolvimento pessoal, profissional, social, político e pastoral.

A filosofia da práxis libertária de matriz dialética utilizada no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto busca a conscientização e a constituição de um novo homem e uma nova mulher, capazes de projetar uma nova sociedade e de transformar as estruturas que geram a desigualdade social.

A categoria práxis é o elemento que permite uma formação fincada na relação teoria e realidade. Não minimiza a importância dos conhecimentos científicos e pedagógicos nem tampouco aqueles da realidade cotidiana. A reflexão não é um elemento à parte que chega para qualificar a prática do educador, mas ela é o elemento central na ontologia da formação do educador, mesmo porque a práxis não está dissociada de reflexão crítica da realidade material analisada, intelectualizada (PEREIRA, 2013, p. 14).

O processo formativo visa romper com visões simplistas que polarizam as relações e o pensamento (sim-não, esquerda-direita, dentro-fora, certo-errado), incutidos no processo de desenvolvimento por meio de uma formação positivista.

[...] é preciso romper com a visão ingênua que se tem das forças políticas e dos interesses econômicos que sustentam o status quo que se quer transformar. E é necessário romper com a visão idealista do próprio trabalho educativo, o que significa que o saber pedagógico deve questionar seus pressupostos, seus hábitos e tradições (GRACIANI, 2011, p. 93).

Só por meio de um processo formativo emancipador, os educadores compreenderão a complexidade do mundo e desenvolverão ferramentas necessárias para a investigação da sua própria atividade.

As teorias de formação do educador estão situadas em três concepções epistemológicas: racionalidade técnica (paradigma tradicional), prática reflexiva (paradigma do educador reflexivo) e práxis (educador como intelectual) [...] (PEREIRA, 2013, p. 14).

Dessa forma, o processo formativo emancipador se vincula à reflexibilidade da prática. Freire (1996, p. 44) diz que não é possível desarticular prática e reflexão e que “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

A formação ocorre em um movimento dialético de mobilização, síntese, análise, síntese e expressão da síntese articulada com o método pastoral (ver, julgar, agir, rever e celebrar), utilizado por movimentos e pastorais sociais e construído a partir da práxis da libertação. São meios com os quais o BOMPAR elabora o processo formativo.

A formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender. Porém, o processo de aprendizagem acontece quando, conscientemente (isto é, passado pela crítica), se incorporam ou não ao desenvolvimento individual e coletivo esses conhecimentos e as relações que os constituem (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

Portanto, a formação está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão. Um exercício diário alimenta esses conhecimentos, a fim de atualizar a prática, acompanhar as mudanças do mundo e avançar as discussões com embasamento teórico.

Desvelar a práxis do educador social a partir da razão da pedagogia social permite compreender melhor a dinâmica da história e da convivência humana e os valores da humanidade. Quando a educação se deixa reger apenas pela batuta da razão instrumental, o impacto do irracionalismo pode conduzir a humanidade à barbárie. Pedagogias orientadas por uma rotina burocrática (SOUZA NETO, 2010, p. 53).

A partir das experiências empíricas, dos registros pessoais e dos diálogos com os educadores, pode-se destacar que um dos desafios da formação continuada em serviço é o registro sistematizado de experiências e práticas significativas, necessário para compartilhar, trocar e intercambiar informações com outros grupos de educadores sociais. A sistematização passa pelo processo de autorreflexão do grupo, isto é, a ação-reflexão-ação sistematizada propicia o amadurecimento da práxis construída pela competência das equipes de trabalho formadas por pessoas com bagagem de grande diversidade cultural, artística, pessoal, pastoral, social e política, sempre de modo dialógico com o território.

Ao analisar as atas de reuniões do GAPP, pôde-se perceber a preocupação de buscar estratégias para aperfeiçoar o processo formativo. Em 2015, após reflexão da trajetória anual e com o acúmulo de reflexões anteriores, ficaram mais claros os objetivos da formação, delineados como preparar e empoderar os educadores para realizar os encaminhamentos nos casos de violações de direitos à rede socioassistencial e aos mecanismos de defesa; mapear as violações de direitos no entorno das unidades; ter maior articulação com a rede socioassistencial e de garantia/defesa de direitos; desconstruir com as famílias e os atendidos a mensagem negativa da mídia sobre os direitos humanos; qualificar, ressignificar e criar ferramentas sociopedagógicas que auxiliem na prática intencional do educador; exercitar constantemente a práxis (ação-reflexão-ação); assegurar o conhecimento e a apropriação do sentido de missão, de princípios e valores institucionais; propor alinhamento pedagógico, social, político e pastoral nas ações com crianças, adolescentes, adultos, famílias, população em situação de rua e idosos; incentivar o protagonismo dos educadores por meio de comissões e grupos de trabalhos; e estimular o desenvolvimento de lideranças.

Esses objetivos mostram a intenção de formação que preze pela cultura de direitos, pela conscientização, pelo empoderamento, pelo protagonismo dos educadores e pelo desenvolvimento de lideranças pautado no exercício da práxis, tendo a missão, a visão e os valores institucionais como parâmetros. Não se tem ainda uma sistematização pronta, de forma a consolidar um currículo norteador para o processo de formação continuada em serviço, mas existe uma abertura institucional para discussão e problematização a partir do projeto político-pedagógico.

Toda formação necessita previamente pensar na construção de um currículo da área de conhecimento do futuro profissional e com o educador social não pode ser diferente, já que ele lida com pessoas em situação de risco social permanente (PEREIRA, 2013, p. 12).

A partir da construção dos objetivos, foi proposto aos educadores o estudo de temas interligados a três dimensões: pastoral, política e pedagógica. Os temas das formações se conectam entre si, de forma dialética. Contudo, para expor os temas das formações neste trabalho, eles foram categorizados pela dimensão mais preponderante.

A dimensão pastoral compreende: a história e a mística da Pastoral do Menor, o papel do agente pastoral na promoção da defesa da vida em plenitude; as Campanhas da Fraternidade; o fortalecimento da identidade institucional, por meio da partilha de histórias de vida de militantes, agentes pastorais e idealizadores do BOMPAR; a liderança humanizada e espiritualizada; a mística do serviço e o projeto político-pedagógico (fundamentos da ação pastoral).

A dimensão política abrange os seguintes temas: marco legal e efetivação do sistema de garantia de direito; marco histórico na efetivação da universalização dos direitos humanos; superação das desigualdades por meio do acesso às políticas públicas; análise de conjuntura do acesso às políticas públicas, promoção e controle delas; sistema de garantia de direitos: estrutura do Estado (Poder Legislativo, Executivo e Judiciário) e ferramenta da intersetorialidade na articulação política; impacto da escolha dos representantes dos poderes Legislativo e Executivo; itinerário do educador social na promoção, defesa e garantia de direitos; direitos humanos de crianças, adolescentes, jovens, população em situação de rua e idosos; papel da gestão para articular as políticas públicas e influenciá-las a partir da conjuntura; sistema opressor como promotor de violência; projeto político-pedagógico (fundamentos da ação política); e família, comunidade e sistema de garantia de direitos.

Na dimensão pedagógica, os temas considerados são: curso de desenvolvimento de liderança; papel dos educadores sociais no processo de desenvolvimento biopsicossocial de crianças, adolescentes e jovens; educador social (sujeito político inserido na prática educacional) e aspectos metodológicos para a ação; necessidades da prática sociopedagógica à luz do projeto político-pedagógico; ferramentas sociopedagógicas; multiplicidade da dimensão sociopedagógica: família, comunidade, criança/adolescente/jovem/adulto/idoso; ludicidade, afetividade no desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens; papel da gestão a partir da dinâmica no território; papel da família e da comunidade na formação da criança, do adolescente e do jovem; sexualidade e afetividade; no projeto político-pedagógico, fundamentos históricos, leitura da realidade, missão, visão e valores; sujeitos do processo socioeducativos (educador, criança, adolescente, jovens, adultos, idosos e família); concepção de Educação Social, educação para a vida e marco conceptual; orientação metodológica e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; fundamentos da ação

pedagógica; práticas sociopedagógicas desenvolvidas pelo BOMPAR, que estimulam o protagonismo social de crianças, adolescentes, jovens, população em situação de rua, idosos, familiares e comunidade; temas transversais (étnico-raciais, gênero, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, ecumenismo); incentivo à participação em outros espaços formativos, como a Pastoral da Fé e política, as CEBs, a Pastoral do Menor e as organizações sociais, entre outros.

Destacam-se, a partir dessa lista de temáticas formativas, o caráter do desenvolvimento dos sujeitos atendidos (criança, adolescente, jovem, adultos e idosos), os mecanismos de atuação na defesa da criança, do adolescente e dos jovens e o processo filosófico pastoral. A formação do educador social no BOMPAR é interdisciplinar, com base na Pedagogia, Filosofia, Teologia, Sociologia, Psicologia e História e tem o compromisso político de defesa dos oprimidos, a partir da práxis da libertação.

Considerações finais

Como um grande “caleidoscópio”, que apresenta múltiplos padrões, formas e cores a cada movimento, assim se dá a ação do educador social com as crianças, os adolescentes e as famílias dos atendidos, na defesa da vida, na rede de proteção, nos desafios e nas potencialidades do território ou nos embates políticos pela efetivação dos direitos e das melhores condições de trabalho.

O BOMPAR, ao atender diariamente mais de 2.700 crianças, adolescentes e suas famílias na Zona Leste de São Paulo, com um viés libertador, diante de um complexo sistema opressor, tem-se mostrado como um espaço de resistência, porque prioriza a formação do sujeito com autonomia, amorosidade, cuidado e respeito ao processo de desenvolvimento, propiciando condições para que os atendidos possam manifestar suas experiências, de modo que seus saberes sejam potencializados, contribuindo para o desenvolvimento do ser criativo, crítico e cuidante.

“Ser” educador social exige ousadia, coragem para enfrentar as diversas realidades nos territórios, missionariedade, olhar sensível para as situações de vulnerabilidade e acolher não apenas o atendido, mas toda a complexidade que envolve seu universo, suas marcas, suas trajetórias e seus sonhos. A formação para a consciência e a politicidade, marca do

processo formativo do BOMPAR nos conselhos de direitos, fóruns e espaços de controle social, é possível ser evidenciada com um protagonismo ético pautado no compromisso com o desenvolvimento humano integral.

“Ser” educador social requer uma articulação com o global e o local, pensar macro e agir no cotidiano. Nesse jogo de relações, é que se tecem o agir e a teoria da Pedagogia Social, o que faz do educador social um profissional engajado na luta pela libertação daqueles que com ele convivem. Sua forma de pensar e de agir faz dele um intelectual orgânico, que lê e interpreta os fatos e os acontecimentos e interfere na construção de valores e concepções das políticas de direitos humanos.

Os resultados preliminares indicam, por um lado, um desgaste da atuação do educador por causa das exigências pastorais, pedagógicas e políticas, pouca procura por processos de formação externo ou cursos de nível técnico e superior para ampliação do conhecimento, tendência à acomodação na estrutura institucional e, por outro, rotatividade dos educadores pelos motivos já apresentados. O exercício do educador não se dá na universidade, em cursos técnicos (relevantes para ampliação do saber), mas no “aprender fazendo”, o que nem sempre é claro ou conectado com a teoria, uma vez que o registro e a sistematização são grandes desafios. Pensar em uma educação emancipatória que empodera pressupõe desconstruir ou ressignificar várias concepções que caminham para a compreensão de que se é sujeito que produz cultura e saberes, mesmo em condições de extrema vulnerabilidade, podendo ser capaz de romper com o ciclo de exclusão e marginalização.

As agências que avaliam o Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto entendem que a formação dos educadores sociais repercute na qualidade do atendimento das crianças e dos adolescentes, pois carregam uma carga intencional pedagógica, política e pastoral. O compromisso do educador social do BOMPAR é político, pedagógico e pastoral, aponta para as injustiças e as desigualdades sociais, visando à construção de um projeto de sociedade com base no bem viver, sem a pretensão de que o educador seja por si só o promotor da mudança, mas sim um dos agentes de transformação.

Este artigo permeou uma breve descrição sobre a Pedagogia Social como uma possibilidade para a assistência social na cidade de São Paulo, sobre o local de atuação dos educadores nos Centros Educacionais Comunitários (CECs), núcleos do BOMPAR, além de ter procurado analisar quem é o educador social e como se dá seu processo formativo, entre desafios e possibilidades.

Pode-se concluir que é preciso romper com um sistema de exclusão e de colonização dos pensamentos e permitir ressaltar as potencialidades do trabalho com crianças, adolescentes, jovens, famílias e comunidade, ressignificando velhos paradigmas e contribuindo para o surgimento de outros novos. A proposta da Pedagogia Social é criadora das condições emancipadoras e potencializadoras para o surgimento de novos paradigmas de relação humana e ecológica, permitindo ao educador se compreender como tal, no exercício dialético da ação-reflexão-ação, de modo a contextualizar as relações de vida (opressor e oprimido), onde ele e ela possam, assim, aprender e apreender.

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Este trabalho faz parte do conjunto de pesquisas sobre crianças e adolescentes do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Destaca-se que parte do material de pesquisa deste artigo comporá a dissertação de mestrado.

2 Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Orientador pedagógico da Pastoral do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto. Coordenador da Pastoral do Menor da Região Episcopal Belém/Arquidiocese de São Paulo e assessor da Pastoral do Menor do Estado de São Paulo triênio 2018/2020. E-mail: leandro.alps1@gmail.com

3 Doutor em Ciências Sociais. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte, Cultura e História e líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Socius (Universidade Técnica de Lisboa), do Instituto Catequético Secular São José (ICA) e da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo. Autor de livros e artigos sobre os direitos da infância e da adolescência. E-mail: j.clemente@uol.com.br

Referências

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Brasília, 2015.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália). *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100015&. Acesso em: 3 jun. 2018.

_____. **Paradigma da exclusão social**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162290>. Acesso em: 2 jun. 2018.

BOMPAR - Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto. **Projeto político-pedagógico**. São Paulo: BOMPAR, 2009.

_____. **Relatório de atividades anual para agência internacional financiadora MISEREOR**. São Paulo: BOMPAR, 2016.

_____. **Currículo de experiência**. São Paulo: BOMPAR, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COELHO, Simone. **Terceiro setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos**. 3. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. **Teologia da Libertação**: um panorama de seu desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Política da libertação**. Passo Fundo: IFIBE, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GRACIANI, Maria Stela. **Educadores Sociais**: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2011. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educocomunicacao/formacao_educadores_sociais__fundacao_bb_2011.pdf#page=93. Acesso em: 9 jun. 2018.

_____. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

HELDER, Raimundo. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

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

MOURA, Eliana; ZUCCHETTI, Dinora. Educação além da Escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40 n. 140, p. 629-648, maio/ago. 2010 Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/180/198>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 29, p. 9-35, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/545/731>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Portaria nº 46, de 22 dezembro de 2010. Dispõe sobre a tipificação da Rede Socioassistencial do município de São Paulo e a regulação de

parceria operada por meio de convênios. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 23 dez. 2010.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Crianças e adolescentes abandonados**: estratégias de sobrevivência. São Paulo: Expressão & Arte, 2002.

_____. Pedagogiasocial: A formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SPOSATI, Aldaiza. A profissionalização do agente institucional gestor de política social como política de direitos de cidadania: o caso da gestão da assistência social na cidade de São Paulo. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 10., 2005, Santiago, Chile. **Anais...** Santiago: CLAD, 2005. Disponível em: http://bresserpereira.sitepessoal.com/Documents/MARE/RH/sposati_rh.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

“A escola é o corre pra você ir embora”: a escolarização na perspectiva do adolescente que cumpre medida de internação

VALÉRIA REGINA VALÉRIO DE CARVALHO¹

MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA²

Resumo

Esta pesquisa tem como tema a relação do aluno que cumpre medida socioeducativa de internação com os processos de escolarização. A pesquisa teve como objetivo compreender o sentido do trabalho escolar desenvolvido na Fundação Casa a partir da perspectiva do adolescente autor de ato infracional em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Problematizou-se a relação que esses adolescentes estabelecem com a escola, por meio da análise de suas trajetórias anteriores até a atual situação escolar, vivenciada na referida Fundação. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis adolescentes internados. A análise foi realizada com base nos conceitos de ofício de aluno, sentido do trabalho escolar e relação com o saber, oriundos do referencial teórico de Perrenoud (1995) e Charlot (2005). Como resultados da pesquisa, percebeu-se a existência de uma relação truncada desses jovens com a escola, anterior à internação, pois vivenciaram trajetórias permeadas por situações de abandono, reprovações e expulsões. Contraditoriamente, foi possível evidenciar que, de algum modo, no ambiente de internação, estabelecem uma nova relação com a escola, que se mostra positiva, conforme seus relatos, embora também seja utilitarista e estratégica, pois está atrelada à questão de sua desinternação.

Palavras-chave: Escolarização. Trabalho escolar. Saber escolar. Adolescente em conflito com a lei.

“School is what you want to leave”: a schooling from the perspective of the adolescent who measures hospitalization

Abstract

The subject of this research is the relation of the student with the schooling process. The aim is to understand the meaning of the school work developed at Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente). From the perspective of the adolescent, author of infrational act, in fulfillment with socio-educational measure of internment. It is intended to problematize about the relationship that these adolescents establish with the school, through the analysis of their previous trajectories until the current school situation experienced at Fundação CASA. The research data has been collected through interviews semi-structured carried with six interned adolescents. The analyze was carried out based on the concepts of the student work, meaning of the school work and relation with knowledge, originating from theoretical reference of the authors Perrenoud (1995) and Charlot (2005). As research results, it is perceived, on the one hand, a truncated relationship of these young people with the school, prior to internment, whose trajectories were permeated by situations of abandonment, disapprovals and expulsions, and contradictorily, on the other hand, it was possible to evidence that, in some way, in the internment ambient, they establish a new relationship with the school, that manifests positively, although it is also utilitarian.

Keywords: Schooling. School work. School knowledge. Adolescent in conflict with law.

“La escuela es lo que quieres dejar”: una escuela desde la perspectiva del adolescente que mide la hospitalización

Resumen

Esta investigación tiene como tema la relación del alumno que cumple medida socioeducativa de internación con los procesos de escolarización. La investigación tuvo como objetivo comprender el sentido del trabajo escolar desarrollado en la Fundação Casa, a partir de la perspectiva del adolescente autor del acto delictivo en cumplimiento de la medida socioeducativa de internación. Se ha cuestionado sobre la relación que estos adolescentes establecen con la escuela, por medio del análisis de sus trayectorias anteriores hasta la actual situación escolar, vivida en la referida Fundação. Los datos de la investigación fueron recogidos mediante entrevistas semiestructuradas realizadas con seis adolescentes internados. El análisis fue realizada en base en los conceptos oficio de alumno,

sentido del trabajo escolar y relación con el saber, oriundos del referencial teórico de los autores Perrenoud (1995) y Charlot (2005). Como resultados de la investigación, se percibió, la existencia de una relación truncada de estos jóvenes con la escuela, anterior a la internación, pues vivenciaron trayectorias permeadas por situaciones de abandono, reprobaciones y expulsiones. Contradictoriamente, fue posible evidenciar que, de algún modo, en el ambiente de internación, establecen una nueva relación con la escuela, que se muestra positiva, conforme sus relatos, aunque también sea utilitarista y estratégica, pues está atada a la cuestión de su desinternación.

Palabras clave: Escolarización. Trabajo escolar. Saber escolar. Adolescente en conflicto con la ley.

Considerações iniciais

Neste artigo, serão apresentados os resultados da pesquisa “O sentido do trabalho escolar para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação” (CARVALHO, 2017), que teve como tema a relação do aluno que cumpre medida socioeducativa de internação com os processos de escolarização.

O estudo teve origem a partir da experiência profissional da pesquisadora como pedagoga na Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) e fundamentou-se como dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

A pesquisa teve como objetivo compreender o sentido do trabalho escolar desenvolvido na Fundação Casa a partir da perspectiva do adolescente autor de ato infracional em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Por meio da pesquisa, pretendeu-se problematizar a relação que esses adolescentes estabelecem com a escola, por meio da análise de suas trajetórias anteriores até a atual situação escolar, vivenciada na referida Fundação.

O problema de pesquisa foi traduzido por meio da seguinte questão: qual é o sentido do trabalho escolar desenvolvido na Fundação Casa pelo adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação? Dessa questão central, derivaram-se questões secundárias que auxiliaram na compreensão do problema de pesquisa: como se deram as trajetórias escolares vivenciadas por esses jovens antes de sua internação na Fundação

Casa? Que relações esses adolescentes estabelecem com o saber, com a escola e com o professor, quando do cumprimento de medida socioeducativa de internação? Ocorre uma relação utilitarista com o saber? De que forma ela se manifesta?

A abordagem adotada na pesquisa foi qualitativa, ou seja, foram consideradas as características, enunciadas por Triviños (1987): ambiente natural como fonte direta de dados e pesquisador como instrumento-chave.

Como procedimento metodológico utilizado com a finalidade de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação na Fundação Casa.

Acerca da entrevista semiestruturada, Triviños (1987) a considera enriquecedora para a investigação, pois oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias à situação, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador.

Por se tratar de pesquisa a realizar-se com adolescentes em cumprimento de internação socioeducativa, foi preciso autorizações específicas, que demandaram uma longa jornada de idas, vindas e frustrações, mas que, ao final, culminaram favoravelmente para a realização da pesquisa.

O longo e árduo percurso em busca de autorizações para realização da pesquisa

A submissão do projeto inicialmente à Fundação CASA foi feita em julho de 2015, com protocolo do projeto no Centro de Pesquisa e Documentação (CPDoc) da Escola para Formação e Capacitação Profissional (EFCP) da Fundação Casa. Em agosto de 2015, a instituição indeferiu a realização do projeto, negando a possibilidade de sua realização no âmbito da Fundação Casa, sem apresentação de nenhuma justificativa.

Em contato com a instituição, a fim de saber os motivos do indeferimento e pensar em ajustes para o projeto, informou-se que o indeferimento se deu por dois motivos: primeiro, pelo fato de a pesquisadora ter indicado que as entrevistas seriam realizadas pelas manhãs, mesmo período da escola formal do Centro escolhido, o que prejudicaria os alunos por ausentarem-se da sala de aula para participar das entrevistas; segundo, pelo fato de a pesquisadora haver colocado no projeto que gravaria o áudio das entrevistas.

O projeto foi readequado então para atender às exigências apresentadas pela Fundação Casa, a fim de ser autorizada a realização da coleta de dados com os adolescentes. Na adequação, outro Centro foi indicado como lócus de pesquisa, o qual oferecia as aulas do ensino formal no período da tarde, consequentemente com possibilidade de adequação das agendas dos adolescentes para os atendimentos das entrevistas no período da manhã, e foi retirada a sugestão de uso do gravador de áudio como meio de registro das entrevistas, de forma que elas seriam registradas por escrito em caderno de campo.

O projeto foi novamente submetido à instituição para nova apreciação em agosto de 2015 e, em outubro de 2015, foi autorizada a realização da pesquisa pela Diretoria Técnica da instituição. Essa autorização, porém, estava condicionada à obtenção de autorização judicial e dos pais ou responsáveis (caso os participantes da pesquisa tivessem 18 anos incompletos).

No final de outubro de 2015, em reunião com a instituição, foi firmado o termo de responsabilidade para realização da pesquisa. Na ocasião, foram feitos os devidos esclarecimentos acerca do projeto e das condições para sua realização. Faltava apenas a autorização judicial e, posteriormente, dos responsáveis.

No início de novembro de 2015, o projeto foi protocolado no Departamento de Execuções da Infância e Juventude de São Paulo (DEIJ) para obtenção de autorização judicial, que, antes de ser expedida, passou novamente pelo crivo da Fundação Casa e ainda pela Defensoria e Promotoria. Decorreram-se dois meses nesse processo até o despacho com a autorização judicial, obtida em janeiro de 2016.

Neste interim, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP e aprovado, mediante a apresentação de cópias das autorizações emitidas pela Fundação Casa e Poder Judiciário e ainda dos modelos dos termos a serem utilizados pelos participantes da pesquisa, a saber: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os pais dos adolescentes com menos de 18 anos), Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para os adolescentes com 18 anos incompletos) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para jovens com 18 anos completos).

As entrevistas foram iniciadas em janeiro de 2016 (ocasião em que a pesquisadora estava em férias de seu vínculo empregatício com a Fundação Casa), e duas entrevistas-piloto foram realizadas para testar o roteiro direcionador e verificar o que seria necessário readequar em relação às questões propostas.

Porém, antes de reaplicá-las aos mesmos adolescentes, no início do mês de fevereiro de 2016, ocorreu outro entrave com a Fundação Casa, agora de ordem administrativa (enquanto servidora). A carga horária de trabalho flexível que a pesquisadora tinha para assistir às aulas do mestrado não foi estendida para a realização da pesquisa de campo. Enquanto a situação dos horários não se resolvia, houve impedimento para dar continuidade à realização das entrevistas.

A situação só foi resolvida em abril, quando, finalmente, não havendo necessidade de mudança de horário na jornada de trabalho da servidora, foi autorizada a retomada da pesquisa, por quantos dias fossem necessários, desde que fossem realizadas em horário estabelecido pela instituição, diariamente, das 8h às 9h30, e se respeitasse a agenda multidisciplinar dos jovens, considerando a condição de não tirá-los das atividades, mas de utilizar os espaços vagos em suas agendas diárias.

Somente em abril de 2016, após a resolução do impasse quanto aos horários para a realização das entrevistas, é que elas foram retomadas; então, pôde-se realizar completamente a coleta de dados, adiada em janeiro.

Foram nove meses de uma intensa jornada de submissões do projeto, em busca de todas as autorizações para realizar a coleta de dados que subsidia esta pesquisa.

O principal critério adotado para escolha dos adolescentes participantes da pesquisa foi contemplá-los nas três etapas de ensino oferecidas pela educação formal na Fundação Casa (Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio).

Quanto ao número de adolescentes a serem entrevistados, foram seis. A princípio, o objetivo era entrevistar dois matriculados em cada etapa (Ciclo) de escolarização. Porém, isso foi readequado em virtude da demanda do Centro, que, na ocasião da realização das entrevistas, contava com apenas um aluno matriculado no Ciclo I – o segundo aluno havia sido desinternado naquela semana. Conforme orientação do setor pedagógico do Centro, atendeu-se a um jovem que era concluinte do Ensino Médio, pois, dessa forma, contemplaria nas entrevistas jovens em todas as etapas de escolarização, inclusive um concluinte.

A escolha dos alunos foi por livre adesão, respeitando-se critérios de indicação do Centro, que consideraram, principalmente, a disponibilidade de agenda dos jovens, de forma que não houvesse prejuízos ou interferência nas atividades pedagógicas oferecidas de manhã pelo Centro, as quais consistem em oficinas culturais, cursos de qualificação profissional e atividades esportivas.

Embasamento teórico-metodológico

A hipótese defendida na pesquisa foi a de que o sentido que os adolescentes atribuem ao trabalho escolar no ambiente de internação estaria ligado à possibilidade de desinternação, ou seja, à sua liberdade. Frequentando a escola sem criar nenhum tipo de conflito, os jovens estariam cumprindo um dos requisitos inerentes à medida socioeducativa, fator que os aproximaria de sua liberdade e do retorno ao meio aberto.

A confirmação da hipótese se deu por meio dos dados coletados ao longo da realização das entrevistas, e a frase que faz parte do título deste artigo, dita por um dos jovens, “A escola é o corre pra você ir embora”, aponta indícios de como é a relação desses alunos com a escola no ambiente privativo de liberdade. Porém, para além da confirmação da hipótese, que configura uma relação utilitarista com a escola, surgem outras impressões por parte dos adolescentes entrevistados acerca de como essa relação se estabelece também de uma forma positiva.

O referencial teórico adotado como ferramenta para análise dos dados obtidos na pesquisa de campo fundamentou-se em conceitos estabelecidos por Perrenoud (ofício de aluno e sentido do trabalho escolar) e Charlot (relação com o saber).

A instituição escolar fomenta uma relação utilitarista do aluno com o saber. O trabalho escolar exigido pelo professor não corresponde a uma necessidade pessoal do aluno, e sim às expectativas da escola, é efetuado sob constante vigilância e é avaliado, ou seja, as tarefas resultam de uma lógica de controle por parte da instituição escolar (PERRENOUD, 1995). Os efeitos perversos desse exercício de ofício de aluno são minimizados, de acordo com Perrenoud (1995), quando a atividade didática é realizada com sentido e utilidade pelo aluno.

O sentido do trabalho escolar, para Perrenoud (1995), não está dado, mas é construído a partir das relações do aluno com a cultura, com valores, representações e em situação de interação. O sentido está ligado à sua visão de mundo, de realidade, de necessidade, de desejos.

O ofício de aluno pode evoluir para uma atividade com mais sentido se o ofício de professor evoluir paralelamente para uma maior autonomia e responsabilidade, pois, de distribuidor do saber, ele passa a criador de situações de aprendizagem, organizador do trabalho escolar.

O conceito de relação com o saber, estabelecido por Charlot (2005), não traz respostas, mas apresenta-se como uma problemática, um conjunto de questões, que considera nessa relação o sujeito indissociavelmente humano, social e singular, possuidor de uma história, que vive experiências e dá sentido ao mundo. A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito que se defronta com a necessidade de aprender.

A questão do saber é central na escola. A escola é um lugar onde professores estão tentando ensinar coisas para alunos e onde alunos estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Trata-se de um saber em um sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos (CHARLOT, 2002).

Para situar o lócus da pesquisa e o tema da institucionalização vivenciada pelos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, serão considerados os escritos de Goffman (2008), acerca das instituições totais, e de Foucault (1997), acerca do aparelho institucional que restringe a liberdade dos indivíduos, com a finalidade de torná-los dóceis e úteis, por meio de um trabalho disciplinar intenso aplicado em seus corpos.

Goffman (2008) realiza um importante estudo acerca das instituições, enfatizando as instituições totais. Neste estudo, elas são definidas ao agrupá-las de acordo com suas principais características, analisando-as sob a ótica do mundo do internado e também da equipe dirigente. Porém, o principal foco de sua pesquisa é o mundo do internado, e a versão sociológica da estrutura do eu é seu interesse fundamental.

Nesse sentido, à luz das proposições de Goffman (2008), a Fundação CASA pode ser considerada uma instituição total, pois os adolescentes ali internados têm uma barreira física com o mundo externo. Seus centros de internação são locais onde residem um número de indivíduos, com situação semelhante, separados da sociedade ampla, que levam uma vida fechada, administrada formalmente.

Para Goffman (2008) a institucionalização total dos indivíduos traz profundas mutilações ao “eu”, sendo a primeira delas a barreira colocada entre o internado e o mundo externo. No momento da admissão do internado, ao adentrar à instituição, ele é obrigado despojar-se dos papéis que desempenhava no mundo externo e realizar atividades por meio de uma participação automática na instituição. Na vida do internado, há uma profunda ruptura com seus papéis anteriores, e o seu eu é sistematicamente mortificado.

Goffman (2008) acredita que uma boa forma de conhecer o mundo da institucionalização é submetendo-se à companhia de seus participantes. E isso, de certa forma, foi realizado quando da realização da pesquisa de campo. Foi necessário grande esforço por parte da pesquisadora para distanciar-se do papel de pedagoga da instituição e assumir apenas o papel de pesquisadora, estando com os jovens por alguns momentos, interferindo na rotina estabelecida pela instituição, ouvindo-os acerca de suas percepções sobre a escola.

Em um trabalho como este, que versa sobre jovens institucionalizados, privados de liberdade, conforme determinação do sistema judiciário, é relevante considerar a contribuição dos estudos de Foucault (1997) acerca da lógica de poder sobre o corpo, que se instaura sob o viés da privação de liberdade em instituições disciplinares, quaisquer que sejam elas, principalmente nas prisões.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, considera-se a diferença existente entre o sistema prisional brasileiro e o sistema de medidas socioeducativas e que algumas proposições do autor podem auxiliar também na compreensão do sistema socioeducativo, o qual, em parte de sua essência, é privativo de liberdade.

Foucault (1997) afirma que a disciplina tem por objetivo fabricar corpos dóceis, que podem ser transformados e aperfeiçoados, úteis a uma economia de poder que se estabelece por meio da submissão do indivíduo. As disciplinas asseguram, dessa forma, a ordenação das multiplicidades humanas.

O espaço institucional da Fundação Casa segue essa lógica. Os centros atendem, em média, 64 adolescentes, submetendo-os a uma rotina disciplinar que controla suas vidas, desde o seu despertar até o adormecer, de acordo com os objetivos da instituição, que contemplam a escolarização, profissionalização, entre outras práticas educativas, permeadas pela disciplina e pelo controle, embora envoltas pelo viés pedagógico. O caráter de contenção se faz presente e configura o espaço arquitetônico da instituição, e os sujeitos aí internados incorporam isso.

“A escola é o corre pra você ir embora”

A análise dos dados coletados foi realizada em dois momentos. O primeiro se configurou em uma apresentação dos jovens, fundamentada em suas singularidades³. O segundo configurou-se a partir de quatro

eixos de análise, estabelecidos com base no roteiro norteador das entrevistas, nos conceitos extraídos do referencial teórico, que nortearam esta pesquisa, e nas regularidades das respostas apresentadas pelos jovens durante as entrevistas. Os eixos estabelecidos para análise dos dados foram os seguintes:

- 1) Histórias singulares - origem sociofamiliar e incentivo à escolarização.
- 2) Trajetórias escolares e relação com a escola antes da internação.
- 3) Relação com o saber na escola na Fundação Casa.
- 4) Expectativas para o futuro.

Neste artigo, serão discutidos os resultados obtidos nos eixos 2 e 3, que contemplam as relações dos adolescentes com a escola em suas trajetórias e as impressões que possuem dessas relações.

Dos seis jovens entrevistados, cinco apresentaram trajetórias marcadas por situações de reprovação, abandono e expulsão do ambiente escolar, culminando em uma notória defasagem idade/série.

Apenas o jovem Vinícius concluiu o Ensino Médio no tempo regular previsto e estabelecia uma relação não conflituosa com a escola, provavelmente em decorrência das condições objetivas de vida mais favoráveis que possuía e do forte incentivo e apoio recebidos de sua mãe.

Os excertos selecionados, apontados a seguir, apresentam regularidades quanto à frágil relação estabelecida entre os cinco jovens e a escola. A experiência escolar, segundo os relatos, configurou-se de forma negativa, ao longo dos anos, em ausência de sentido. Charlot (2002) e Perrenoud (1995) auxiliam na compreensão do que ocorreu nas trajetórias vivenciadas por esses jovens, as quais culminaram com o desgosto pela escolarização.

[...] desde 2010 estou fora da escola... fui expulso e não estudei mais... não tenho lembranças positivas... sempre fui atentado na escola... os professores pensavam que eu ia ser atentado pra vida inteira, já determinavam o futuro da pessoa (Rafael, 18 anos, 6º ano).

Me envolvi muito cedo com o crime e não dei atenção pra escola... fui ficando atrasado... repeti três vezes a 4ª série... nunca fui expulso... cabulava... cabulava... quando ia! (Wellington, 19 anos, 8º ano).

Não fui alfabetizado quando era pequeno... fui reprovado uma vez na 5ª série, depois eu abandonei a escola. Pensava que a escola enchia o saco... dei trabalho. A escola queria minha transferência, eu não... aí falei que não ia mais estudar e parei, mais ou menos em 2010/2011... Lembranças boas eu não tenho não... eu dava trabalho, não fazia nada... ia sempre pra diretoria... cheguei a ser expulso uma vez (Matheus, 18 anos, 8º ano).

Repeti a 7ª e 8ª série uma vez e fui expulso duas vezes da escola. Não fazia nada lá fora, era só presença... eu não dava muita atenção. Não abandonei a escola, mas faltava demais (Lucas, 19 anos, 3ª série do EM).

Sempre fui bagunceiro na sala de aula. Fui expulso duas vezes... não gosto de estudar não, senhora. Não tenho nenhum interesse... para ser sincero, desde pequeno mesmo, não suportava fazer lição... repeti a 5ª série, abandonei a 6ª e a 7ª série (Kleitton, 18 anos, 9º ano).

Charlot (2002) aponta a necessidade de existir na escola uma aventura intelectual para os alunos, pois estes reclamam que tudo é sempre igual, que não aprendem nada, que vivem uma monotonia. E, nessa aventura, a questão do saber é central, pois a escola é um lugar onde professores estão tentando ensinar e alunos tentando aprender; em sua essência, é um lugar de saber. Esse saber, em um sentido geral, pressupõe imaginação, exercício físico, sonhos, atividades prazerosas, que causem interesse nos alunos e tenham sentido. A fragilização da relação com a escola passa a existir quando a escola se nega a proporcionar essa aventura intelectual.

Segundo Perrenoud (1995), a construção do sentido é vital para o aluno sobreviver longos anos na escola. Experiências como as vivenciadas pelos cinco adolescentes mostram que o trabalho escolar desenvolvido por eles não teve sentido, pois, na relação que estabeleceram com a escola, não lhes foi concedido espaço de iniciativa, de autonomia, de negociação, de sonho.

O jovem Vinícius, de acordo com seus relatos, demonstrou uma experiência escolar não tão fragilizada como a dos demais entrevistados, e sua trajetória escolar foi marcada positivamente, sobretudo pelo incentivo dos familiares. Ao ser indagado sobre gostar de estudar, respondeu: “Gostar? Não. Mas sou dedicado, gosto de aprender as coisas quando o foco me interessa”.

O sentido constrói-se sobre o vivido, em situação, afirma Perrenoud (1995). Nessa construção, o diálogo tem grande relevância, pois, por meio dele, é possível negociar com os alunos a estruturação da situação didática e lidar com mecanismos que estão em jogo, como o desinteresse, a fuga, o medo, a resistência e a hesitação dos alunos.

As trajetórias dos jovens foram marcadas por situações de violência e conflitos na escola. Os relatos de brigas foram mencionados como lembranças negativas por quatro dos entrevistados. A situação de violência e conflitos permeou tanto a relação estabelecida com outros alunos quanto com professores, conforme pode se observar nos excertos a seguir:

As brigas, a gente brigava na escola... brigas por causa de meninas, pra defender colegas... mexeu com um mexeu com todos (Wellington, 19 anos, 8º ano).

Eu batia muito em moleque [...] Teve um professor que me ameaçou, também ameacei ele... o professor fez BO contra mim (Matheus, 18 anos, 8º ano).

Lembranças negativas? Discutir com os professores... brigas no final da aula entre os alunos... Fui expulso da escola duas vezes, da primeira por me envolver em briga e da segunda por explodir uma bomba de gás na escola... Da segunda vez deu delegacia... foi mais sério (Lucas, 19 anos, 3ª série do EM).

Lembranças? As brigas, desentendimentos e expulsões (Kleiton, 18 anos, 9º ano).

Charlot (2002) afirma que, em uma escola em que os alunos têm o prazer de estudar e aprender, o fenômeno da violência não se encontra ou pouco se encontra. Segundo o autor, uma parte importante do problema da violência provém do não estabelecimento de relação positiva com o saber e pode ser compreendida se essa questão for levada em consideração.

Os excertos anteriores trazem as marcas da violência no ambiente escolar, experienciadas por quatro dos jovens entrevistados. Considerando a reflexão apontada por Charlot (2002), percebe-se a relevância de se estabelecer uma relação positiva com o saber, na qual os alunos sintam gosto e desejo pelas atividades escolares, de forma que estas tenham objetivo e motivo para sua realização, ou seja, tenham sentido. Do contrário, as situações de violência permanecerão.

Os achados nesta pesquisa acerca das trajetória escolares se assemelham ao que foi apresentado por Priuli e Moraes (2005) e Teixeira e Onofre (2009), ou seja, trajetórias marcadas por exclusão do e no ambiente escolar. Aproximam-se também do que Dias (2011, 2013) verificou acerca das situações de violência vivenciadas pelos jovens no ambiente escolar.

A contradição permeia a relação que esses jovens estabelecem com a escola. Durante o cumprimento da medida de internação, a experiência escolar truncada, marcada por aspectos negativos, torna-se, de algum modo, positiva:

Eu entrei aqui... não sabia ler direito não... agora tô mais ou menos. Escrever, tô aprendendo. Antes eu não gostava... agora eu peguei o gosto... aprendi a gostar aqui na internação (Wellington, 19 anos, 8º ano).

Foi na Fundação que eu aprendi a ler! Sabia algumas coisas quando eu cheguei aqui – ba, be, bi, bo, bu – mas aqui aprendi a ler... Lá fora eu nunca peguei um livro pra ler, nunca peguei, vim pegar aqui dentro. [...] Eu aprendi muita coisa boa... eu não acreditava muito em mim, achava que eu não tinha potencial (Matheus, 18 anos, 8º ano).

Às vezes eu começava a ler e não entendia... Tá me ajudando bastante... hoje eu tenho um entendimento do livro (Rafael, 18 anos, 6º ano).

De acordo com Charlot (2002), aprender é mudar, formar-se é mudar. Os relatos dos jovens apontam para mudanças ocorridas em sua relação com o saber. A habilidade de leitura pode ser considerada como um mínimo que esses jovens deveriam ter aprendido anteriormente, uma vez que já haviam passado vários anos nos bancos escolares. Porém, pelos relatos, evidencia-se que essa atividade só passou a ter sentido a partir do momento em que estabeleceram uma nova relação com a escola.

Em suas falas, os jovens dizem viver uma relação diferente com a escola no contexto de privação de liberdade. Pessoa e Coimbra (2016), em seus achados de pesquisa, identificaram o surgimento de aspectos positivos em relação às ações educativas, organizadas no ambiente restritivo de liberdade, principalmente quanto a educadores, informação que, segundo os pesquisadores, abre margem para novas questões investigativas.

Segundo os jovens participantes desta pesquisa, essa nova relação se estabelece por causa da atenção dada pelos professores em sala de aula. Charlot (2002) afirma que o sujeito só aprende pela mediação do outro; já Perrenoud (1995) considera relevante redefinir o papel do professor, de distribuidor do saber, que passa a ser criador de situações de aprendizagem.

[...] A principal diferença é a atenção... aqui nós “tem” mais atenção... mais tempo pra estudar... não tem como faltar...cabular [...] acho que aqui é mais próxima a relação (Wellington, 19 anos, 8º ano).

[...] Os professores têm mais liberdade, não têm 40 alunos... Aprendi muita coisa em um, dois anos... A escola eu parabeno [...] a relação com os professores é melhor. [...] lá fora o professor é mais coagido, se sente ameaçado... não tem liberdade... tem medo de agressão, de ser agredido com uma cadeira. Aqui dentro, sentem-se mais seguros, tem um segurança na porta. [...] Aqui dentro eles criam vínculo... não sei se por dó [...] as professoras sentem um pouco na pele, colocam-se no nosso lugar... mais as senhoras (Vinícius, 18 anos, concluinte).

[...] é mais significativa uma professora só... lá fora é uma para 40... mas depende da professora [...] favorece sim, querendo ou não, tenho bem mais atenção (Rafael, 18 anos, 6º ano).

[...] Eu penso que os professores dão mais valor... lá fora tem professor que não dá atenção... aqui são poucos alunos... mas tem professor que é a mesma coisa que lá fora, não muda nada. [...] Lá fora você não aprende nada... os professores não dão atenção. [...] Aqui a relação é mais significativa, tem mais respeito... não tem nada a ver com obrigatoriedade (Matheus, 18 anos, 8º ano).

Aqui dentro são mais próximos, aqui conseguem fazer melhor (Kleiton, 18 anos, 9º ano).

É mil maravilhas em comparação com lá fora... só de ter 12 adolescentes na sala fica mais fácil para o professor explicar e para o adolescente aprender... fica mais fácil de aprender as coisas [...] são poucos adolescentes... tem professores que querem ensinar, a maioria... não todos. [...] Tem professor que faz uma atividade diferenciada, porque sabe que

... você tá avançando... mas não são todos. [...] Tem um professor de Matemática que se preocupa mais... cria maneiras pra que a gente entenda... ele fala: vocês têm que aprender (Lucas, 19 anos, 3ª série do EM).

Os jovens apontaram aspectos relevantes que colaboram para a qualidade da relação que estabelecem com a escola no ambiente de internação, como a quantidade de alunos por sala, que, por ser reduzida, contribui para que o professor esteja mais próximo dos alunos, dê-lhes mais atenção e para que o trabalho escolar seja realizado com sentido, visto que é construído por meio da situação vivenciada pela turma, do atendimento de algumas de suas necessidades, por exemplo, a alfabetização e a leitura.

Nesse sentido, esta pesquisa aponta a importância da relação estabelecida entre professor e aluno como potencializadora do vínculo com o saber. No entanto, para que se estabeleça essa relação positiva, as condições de trabalho docente são extremamente relevantes, e os relatos trazidos pelos jovens apontam para a precarização desse trabalho, evidenciada ao longo das experiências que tiveram em suas trajetórias escolares.

Sampaio e Marin (2004), em seu estudo, apontam algumas das facetas relacionadas às condições de trabalho que contribuem para a precarização do trabalho docente e causam efeitos na prática do trabalho escolar, como o tamanho das turmas, a razão entre professor/aluno, a carga horária de trabalho e ensino e a rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas. De algum modo, todas essas facetas estavam presentes nas histórias de escolarização truncadas vivenciadas pelos adolescentes entrevistados. Por outro lado, a partir da experiência com a escola no ambiente socioeducativo, constata-se que melhores condições de exercício docente no que se refere ao tamanho das turmas podem permitir a realização de um trabalho escolar com maior qualidade, inclusive reconhecido pelos alunos, que vivenciaram as duas experiências com a escola, podendo tecer comparações.

A questão da atividade diferenciada, citada pelo adolescente Lucas, pressupõe uma preocupação do professor com cada aluno em sua singularidade dentro de uma sala multisseriada, colaborando para que o jovem tenha interesse pela disciplina.

Para além da relação estabelecida com a escola e com o saber, cabe pontuar que a escola exerce pressão sobre a vida e o trabalho do aluno,

como afirma Perrenoud (1995). Para lidar com essa pressão, o aluno estabelece uma relação estratégica ou tática com a escolarização e utilitarista com o saber, na qual a lógica não é compreender ou aprender para seu próprio prazer, mas sobreviver.

De todo modo, mesmo estabelecendo uma relação mais positiva com os estudos, a dupla institucionalização escola/Fundação Casa aponta para uma relação utilitarista da escola pelos alunos. Até mesmo porque a relação estabelecida entre esses jovens e a escola durante a internação interfere diretamente em sua desinternação, ou seja, em sua liberdade, posto ser item avaliado pela equipe técnica da Fundação Casa.

Diante dessa dupla institucionalização vivida pelos jovens internados na Fundação Casa, o ofício de aluno torna-se ainda mais intenso, a questão da sobrevivência nas duas instituições vem à tona e os jovens adotam estratégias para participar do jogo.

Frequentar a escola é um dos requisitos inerentes ao devido cumprimento da medida socioeducativa, e a participação ou não dos jovens é informada ao Judiciário por meio de relatórios multidisciplinares, que contemplam não só a questão da escolarização, mas também aspectos psicossociais, disciplinares e de saúde. Logo, se o adolescente não cumprir com o requisito da escolarização, estará adiando sua desinternação.

A escola é o corre pra você ir embora. Para a maioria, é mais pra ir embora mesmo... se você quer ir embora, tem que passar pela escola. Tá ligada à questão do relatório (Lucas, 19 anos, 3ª série do EM).

A maioria vem por obrigação. Tá muito ligada ao relatório, mais pra ir embora mesmo (Vinícius, 18 anos, concluinte).

Pra ir embora, senhora... ajuda... é o que o juiz quer... é o que ele quer que nós “faz” (Wellington, 19 anos, 8º ano).

Tem moleque que vai pra escola só pra subir o conclusivo... Vou à escola pra aprender e pra subir o conclusivo! Se eu não for pra escola, eu não vou embora... eu até vou embora, mas vai demorar (Matheus, 18 anos, 8º ano).

Cumpro mais por obrigação mesmo... A gente faz as coisas por obrigação. Para mim, não importa, é o que ajuda a ir embora (Kleiton, 18 anos, 9º ano).

Tal como afirma Perrenoud (1995), a instituição escolar fomenta uma relação utilitarista do aluno com o saber. Exige-se do aluno um trabalho escolar que não corresponde a uma necessidade pessoal dele, e sim às expectativas dos adultos e, no caso da escola no ambiente de internação, às expectativas da equipe multidisciplinar e do Judiciário. O trabalho escolar é efetuado sob constante vigilância e é avaliado, fazendo parte de uma lógica de controle por parte das instituições escolar e socioeducativa.

O exercício intensivo do ofício de aluno pode produzir efeitos perversos, por exemplo, a preocupação excessiva com notas ou com juízos, além de constrangimentos muitas vezes impostos pelos adultos, por trás da justificativa “é para o teu bem” (PERRENOUD, 1995).

Assim, como apontado na pesquisa desenvolvida por Dias (2014), as falas dos adolescentes relacionaram a ida à escola com sua liberdade, evidenciando esse aspecto utilitarista que está ligado ao sentido conferido à escola.

Considerações finais

O caminho percorrido neste estudo foi bastante sinuoso, principalmente no que se refere às autorizações necessárias para a realização da pesquisa de campo, que previa entrevistar seis adolescentes internados na Fundação Casa. As dificuldades enfrentadas evidenciam o esforço das instituições totais por permanecerem fechadas ao mundo exterior.

A trajetória de idas e vindas, deferimentos e indeferimentos permitiu compactuar com a afirmação de Charlot (2002), direcionada a jovens pesquisadores, de que, às vezes, a pesquisa é também um confronto político com as autoridades, e quem quer vida tranquila e acesso às honras oficiais que desista de ser pesquisador ou que apenas faça de conta que pesquisa.

Por ter origem a partir da experiência da pesquisadora como pedagoga na Fundação Casa, a pesquisa exigiu um exercício de objetivação e afastamento, dada a proximidade da pesquisadora ao objeto de estudo, o que se configurou como um desafio. Porém, foi essa condição que possibilitou o questionamento que configurou o problema desta pesquisa.

A análise dos dados coletados permitiu constatar que o sentido atribuído ao trabalho escolar pelo adolescente em cumprimento de medida de internação está relacionado, por um lado, à questão de sua desinternação,

configurando-se por meio de uma relação utilitarista, e, por outro lado, para além dessa relação estratégica, pois o trabalho escolar adquire sentido para os jovens ao proporcionar, contraditoriamente, uma vez que se trata de um ambiente de privação de liberdade, uma nova relação desses jovens com a escola e, conseqüentemente, com o saber, conforme seus relatos.

Os dados auxiliaram na compreensão das trajetórias escolares vivenciadas por esses jovens antes da internação e apontaram para a fragilidade da relação estabelecida com a escola, marcada negativamente na história de cinco dos seis jovens entrevistados, que relataram experiências de violência, abandono, reprovações e expulsões do ambiente escolar. Em contrapartida, verificou-se o estabelecimento de uma nova relação deles com a escola a partir da internação, marcada de forma positiva, caracterizada pela relação mais próxima com os docentes.

Cabe destacar que a hipótese de trabalho foi confirmada, uma vez que os jovens entrevistados atrelaram a relação estabelecida com o trabalho escolar à sua desinternação, usando para tanto diversas colocações que convergiram para o mesmo sentido: “a escola é o corre pra você ir embora”, “está ligada ao relatório”, “é o que o juiz quer”, “se não for à escola não vai embora”, “é o que ajuda a ir embora”. Todas essas afirmações trazidas pelos jovens apontam para uma relação estratégica com a escola, que favorece sua liberdade, se for devidamente obedecida.

Os eixos de análise estabelecidos apontaram como resultados, por um lado, uma relação truncada desses jovens com a escola anterior à internação, cujas trajetórias foram permeadas por situações de violência, abandono, reprovações e expulsões, e, contraditoriamente, por outro lado, evidenciaram que, de algum modo, no ambiente de internação, foi possível uma nova relação com a escola, que se mostrou mais positiva, embora também seja utilitarista.

O que caracteriza essa relação como positiva, segundo os jovens pesquisados, é a atenção dada pelos professores, justificada principalmente pela quantidade reduzida de alunos em sala de aula, o que permite maior aproximação do professor com os alunos. No entanto, não se pode esquecer que essa relação mais positiva ocorre em um ambiente de restrição de liberdade e, segundo Goffman (2008), de anulação do sujeito, ou seja, é uma relação marcada pela opressão, comprometendo o potencial formativo da educação escolar e do contato com o conhecimento.

De todo modo, pode-se afirmar que esta pesquisa aponta para a importância da relação estabelecida entre professor e aluno como potencializadora da relação com o saber. Para que se estabeleça essa relação positiva, as condições de trabalho docente são extremamente relevantes, e os relatos trazidos pelos jovens apontam para evidências da precarização desse trabalho ao longo das experiências que tiveram em suas trajetórias escolares.

A partir da experiência com a escola no ambiente socioeducativo, constata-se que melhores condições em relação ao tamanho das turmas permitem a realização de um trabalho escolar com maior qualidade, inclusive reconhecido pelos alunos, que vivenciaram as duas experiências com a escola, podendo tecer comparações.

Este trabalho revela que, para esses adolescentes, a escola tem duas faces: uma que exclui e outra que acolhe seus alunos. E o mais perverso é que esse acolhimento ocorre em um momento em que esses alunos estão contidos e submetidos.

Permite também o questionamento acerca da escolarização fora do ambiente de internação que, contraditoriamente, está ligada aos aspectos negativos das trajetórias vivenciadas pelos alunos. Que escola é essa? Em que condições estão os docentes? Os achados desta pesquisa indicam, como em outros estudos, que a qualidade do trabalho escolar está atrelada às condições de trabalho dos docentes.

Indicam também o já apontado por outros autores, ou seja, que a escola é espaço de perpetuação das desigualdades sociais, não conseguindo contribuir para que os estudantes que possuem condições de vida menos favoráveis estabeleçam uma relação positiva com a escola. De maneira contraditória, apenas quando em situação de privação de liberdade conseguem estabelecer algum vínculo com a escola, o que por certo é provisório, como demonstram as várias idas e vindas desses adolescentes para a Fundação Casa. Ainda, não se pode esquecer que a escola na Fundação Casa tem por obrigação dar conta de um direito que foi tomado desses jovens, o direito à escola, e que a efetivação ou não das expectativas desses jovens em relação ao futuro não depende só da escola, mas de suas condições concretas de vida.

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente do Centro Universitário Santa Rita de Cássia. Pedagoga da Fundação Casa. E-mail: valeria250485@gmail.com

2 Pós-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: marieta.penna@yahoo.com.br

3 Os seis adolescentes entrevistados na pesquisa participaram voluntariamente e foram orientados em relação aos procedimentos adotados para a realização da coleta de dados, como a garantia do sigilo quanto às informações prestadas e sua identificação. Foram escolhidos nomes fictícios para que pudessem ser identificados na pesquisa e serão tratados por esses nomes nos excertos apresentados.

Referências

CARVALHO, Valéria Regina Valério de. **O sentido do trabalho escolar para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação**. 2017. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, 2017. Disponível em: <http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes/2017/valeria-regina-valerio-de-carvalho>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10237/9476>. Acesso em: 5 mar. 2018.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, Aline Fávoro. Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, maio 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/649/254>. Acesso em 20 dez. 2018.

_____. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar**: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em

Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2580>. Acesso em: 8 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes: 1997.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

PESSOA, Alex Sandro Gomes; COIMBRA, Renata Maria. O “traficante” não vai à escola: processos de escolarização de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 190-217, set./dez. 2016.

PRIULI, Roseana Mara Aredes; MORAES, Maria Silvia de. Adolescentes em conflito com a lei. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 12, n. 5, p. 1185-1192, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n5/09.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2018.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TEIXEIRA, Joana D’Arc; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escolarização de jovens autores de ato infracional. **InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 164179, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2478/1662>. Acesso em: 5 set. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Pedagogia Social fundamentando os estudos da concepção contemporânea de educação integral

MARCIO BERNARDINO SIRINO¹

Resumo

Este presente trabalho, recorte da pesquisa de mestrado em Educação intitulada “Trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?”, apresenta o campo, em construção, da Pedagogia Social como alicerce teórico para a concepção contemporânea de educação integral.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Educação integral. Pedagogia Social.

Social Pedagogy for the studies of the contemporary conception of integral education

Abstract

This study, a study of the Master’s Degree in Education, entitled “Trajectory of integral time education in the municipal network of education of Angra dos Reis (RJ): a composition between the universal and the focal?”, presents the field, under construction, of Social Pedagogy as a theoretical foundation for the contemporary conception of Integral Education.

Keywords: Full time education. Integral education. Social Pedagogy.

Pedagogía Social fundamentando los estudios de la concepción contemporánea de educación integral

Resumen

Este trabajo, recorta de la investigación de Maestría en Educación titulada “Trajetória de la educación en tiempo integral en la red municipal de enseñanza de Angra

dos Reis (R)): una composición entre el universal y el focal?”, presenta el campo, en construcción, de la Pedagogía Social como fundamento teórico para la concepción contemporánea de Educación Integral.

Palabras clave: Educación en tiempo completo. Educación integral. Pedagogía Social.

Primeiras palavras

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados teóricos que discutem sobre Pedagogia Social, como Souza Neto (2010), Caliman (2010), Gadotti (2009) e Canário (2008), e que trazem contribuições sobre a educação integral, como Cavaliere (2009), Coelho (2009), Guará (2006) e Moll (2012). Cabe evidenciar que a pesquisa, além de pesquisa bibliográfica, contou com análise documental de Iglesias e Gomes (2004), Pimentel (2001) e Raimundo (2006), entrevistas estruturadas de Lodi (1974) e Lakatos e Marconi (2003) e ainda análise de conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2012) para potencializar as discussões que emergiram.

No campo das discussões evidenciadas, neste recorte, faz-se necessário destacar que, por meio da ampliação da jornada escolar – para uma educação em tempo integral (de, no mínimo, 7 horas por dia) –, relacionam-se duas visões de educação integral, a saber: socio-histórica e contemporânea, sendo essa última marcada pela articulação com outros espaços/territórios educativos, utilização de outros sujeitos no processo de ensino e aprendizagem – que não professores – e ainda a inserção de uma atuação mais socioeducativa do que propriamente voltada para o repasse de conhecimentos que, historicamente, foram construídos e que denotam o papel social da escola ao longo dos tempos.

Nessa arena de disputas, percebem-se um crescimento da perspectiva contemporânea e uma ausência de entendimento dos pressupostos que a embasam. Sendo assim, referente às considerações encontradas ao longo do estudo, um achado a ser pontuado nesse caminhar se associa com a percepção de que reduzir a concepção contemporânea de educação integral a um mero “assistencialismo” seria uma visceral ignorância. Ainda a socialização de “argumentos geralmente ingênuos e, no pior dos casos, cínicos” – como destaca Gentili (2012, p. 24) – parte do pressuposto de que essa perspectiva possui seus próprios fundamentos, que, por sua vez, sustentam sua construção. Pressupostos teórico-metodológicos esses que

possibilitaram, inclusive, dialogar com os estudos realizados no campo da Pedagogia Social, por identificar seu potencial “crítico” e “transformador” da sociedade.

Pela integralidade que em nós habita!

Diante da crescente discussão em território nacional da temática “educação integral e(m) tempo integral” e os desdobramentos que dela emergem no que se refere às experiências e concepções que a sustentam, destaca-se que este artigo visa apresentar a articulação existente entre a concepção contemporânea de educação integral e os aportes teórico-metodológicos realizados no campo da Pedagogia Social.

Nessa direção, convém salientar que a renomada professora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho², em seus estudos sobre essa temática, elaborou, no ano de 2009, uma diferenciação inicial no que tange à concepção de educação integral:

Educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de “formação completa”, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão (COELHO, 2009, p. 91).

Convém sinalizar que, atualmente, o termo “educação integral” vem sendo muito apresentando nas mídias sociais, inclusive como plataforma política, e ainda, por vezes, aglutinando em si o conceito de educação em tempo integral e de educação integral – que, embora se configurem conceitos complementares, não são sinônimos.

A própria compreensão conceitual sobre “educação integral” encontra-se interligada com a visão social de mundo, de homem e de sociedade que cada grupo comporta.

Pode-se afirmar que educação integral é uma arena de disputas (RUA, 1998), na medida em que ela se mostra como um conceito em construção (CAVALIERE, 2009). Entretanto, “educação integral”, no geral, alinha-se com a busca pela formação dos sujeitos em suas diferentes dimensões formadoras (GUARÁ, 2006), ou seja, em sua integralidade.

Nesse caminhar, tendo a clareza de que educação em tempo integral é a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias e que educação integral se associa à concepção de educação – em constante disputa – na sociedade brasileira, vem-se, neste artigo, problematizar os fundamentos que estruturam a concepção contemporânea de educação integral, uma vez que duas diferentes concepções se materializam no cenário educacional.

Distinguimos uma concepção sociohistórica de outra, que denominamos de contemporânea, quando estudamos a educação integral. A primeira tem, como base, uma perspectiva de formação humana multidimensional, necessária na construção de uma cidadania mais crítica e emancipadora. Já a segunda traz, em seu bojo, algumas ideias que vem se construindo principalmente ao longo dos séculos XX e XXI, primando por uma visão em que a escola aparece como mais um dos equipamentos educativos, ao lado das cidades “que educam”, da integração com outros “serviços”, como os de assistência social, entre outras características (COELHO, 2014, p. 87).

Percebe-se que as duas visões possuem suas especificidades. Sendo assim, prima-se, neste artigo, por aprofundar a segunda perspectiva, uma vez que ela vem sendo mal compreendida, e ainda por identificar que possui um significativo diálogo com os fundamentos teóricos da Pedagogia Social – campo também em construção. Dessa maneira, traz-se um recorte da pesquisa de mestrado em Educação, defendida em fevereiro de 2017 na UNIRIO, intitulada “Trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?” (SIRINO, 2017), pois essa produção, que analisou duas políticas distintas no município de Angra dos Reis, trouxe, em seu bojo, uma discussão potencializada sobre a concepção contemporânea de educação integral.

Após esse esclarecimento, apresenta-se esta discussão, uma vez que falar sobre concepção de educação integral é problematizar o exercício da cidadania e a garantia de direitos aos diferentes sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Concepção contemporânea de educação integral

Para discutir acerca da concepção contemporânea de educação integral, traz-se, inicialmente, a compreensão mais ampliada da própria Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), quando apresenta, no seu artigo 1º, a visão da educação como sendo aquela que abrange diferentes processos formativos, os quais, por sua vez, inserem-se em variados espaços/grupos sociais.

Art. 1º- abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, s/p).

Observa-se o quanto ampliado se entende por educação nesse ordenamento normativo e ainda sua perspectiva de conexão com múltiplos setores da sociedade civil enquanto um processo formativo plural. Essa compreensão faz identificar os processos educativos inseridos em diferentes segmentos da sociedade, e não apenas em uma única instituição de ensino.

Nessa direção, pode-se articular essa concepção com o campo da Pedagogia Social³, o qual, embora em construção, como sinalizado anteriormente, vem estudando um coletivo de práticas educativas desenvolvidas por diversos setores sociais e, atualmente, consideradas como sendo parte de uma educação não formal.

Esse dado pode ser encontrado, por exemplo, nas contribuições de Souza Neto (2009, p. 15 *apud* CALIMAN, 2010, p. 346):

No Brasil, os contornos iniciais da Pedagogia Social circunscrevem o universo conhecido como Educação não formal, as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados.

Assim, caracteriza-se uma educação que ocorre em todos os espaços, tempos e grupos sociais e que possui, em seu bojo, uma visão dos processos educativos para além do desenvolvimento cognitivo e da instrução formativa. Ou seja, uma educação que busca promover sociabilização, desenvolvimento humano mais completo e melhoria na qualidade de vida dos sujeitos.

Nesse sentido, os processos formativos não ficam localizados em uma única instituição e vão se fortalecendo em diferentes espaços sociais na perspectiva de promover uma Educação Social, como possibilita inferir Gadotti (2009, p. 31):

A sociedade civil (Ongs, Oscips, associações civis, movimentos sociais, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de construção de conhecimentos.

Partindo do diálogo com uma compreensão de educação mais ampliada, sua interação com os pressupostos de uma Pedagogia Social e a articulação com diferentes setores educativos, convém questionar o papel social da escola nessa contemporaneidade, uma vez que, como aponta Caliman (2010, p. 342), “fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes”. Assim, mais uma vez, apresentam-se as contribuições desse autor, que oportuniza refletir sobre a tendência atual de incorporação, no que tange ao papel social da escola, de novas funções:

A escola de hoje assume funções que no fundo seriam próprias da família e da sociedade. A ela atribui-se não somente os processos de ensino-aprendizagem, mas, cada vez mais, delega-se a solução de grande parte dos problemas sociais dos alunos (CALIMAN, 2010, p. 341).

Convém identificar que o papel social da escola – enquanto instituição de ensino e de socialização de conhecimentos socialmente referenciados – vem sendo modificado e ampliado para dar conta de mazelas que fazem parte da realidade social dos educandos.

Pode-se constatar que, ao longo do tempo, a escola, de acordo com as necessidades sociais, veio se adequando às demandas e se alterando em sua função primeira, uma vez que, de acordo com Caliman (2010, p. 359):

As instituições não são eternas. Elas respondem a necessidades emergentes, situadas em determinado momento e contexto histórico. Mudando as necessidades e o contexto, as instituições também precisam mudar seu modo de atender, sob pena de se tornarem obsoletas, ineficazes e fora do seu tempo.

Não há como não perceber o crescimento da presença de alunos no cotidiano escolar após a universalização do ensino fundamental. Camadas da sociedade, até então excluídas e segregadas, atualmente estão inseridas

neste espaço – escola pública – e questionam, a cada dia mais, a sua função social. No geral, são alunos das classes populares – camadas empobrecidas – cuja família não concluiu os estudos, e a perspectiva de crescimento por parte desses sujeitos e de modificação de sua realidade social, por meio da educação, torna-se muito distanciada das lógicas impostas no contexto em que se encontram inseridos.

Desse modo, a escola precisa se (re)configurar, perceber os educandos, sua realidade social e se (re)inventar, de forma a alcançar esse público, ser útil para os alunos das classes menos favorecidas e problematizar, cotidianamente, o futuro da escola – apontamento esse que se encontra nas contribuições de Canário (2008, p. 79):

A escola na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber acumulado e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe.

Essa compreensão acerca da necessidade de reconfiguração da escola, como sugere a citação anterior, embora não disponha de uma “receita” pronta a ser seguida, permite pensá-la a partir de alguns pontos fecundos fundamentados em Canário (2008):

- Onde se aprenda pelo trabalho.
- Onde se estimule o gosto por aprender.
- Onde se estimule o gosto por política.
- A partir do não escolar;
- Que desaliena o trabalho escolar.
- A partir de um projeto de sociedade.

Convém sinalizar que todos os tópicos citados exigem um repensar da escola enquanto uma instituição em constante transformação, um lócus de articulação entre diferentes setores da sociedade e ainda de promoção de uma educação mais significativa.

E, por falar em articulação, é muito comum encontrar diversas secretarias (Educação, Saúde, Esporte, Habitação, Assistência Social) com variados programas que, em tese, objetivam contribuir para a formação e o desenvolvimento humano mais completo de crianças, adolescentes e/ou adultos – educandos em potencial – ainda que por meio de estratégias e/ou recursos diferenciados.

Nesse campo, evidencia-se a proposta de maior diálogo entre as diferentes entidades da sociedade civil, na busca pela união de esforços e, por meio da articulação desses diferentes órgãos, na materialização de ações efetivas de formação integral aos diferentes sujeitos, como é possível identificar na afirmação de Castro (2006, p. 82 *apud* GADOTTI, 2009, p. 34).

É impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social.

Esse fortalecimento de redes de interação entre as políticas sociais tem sido aplicado, a cada dia, por meio da articulação entre diferentes instâncias da sociedade com uma percepção de que a educação sozinha não dá conta de garantir essa “formação integral” aos indivíduos e, sendo assim, carece de colocar em prática a intersetorialidade:

A ideia é que o poder público, a sociedade civil e o empresário trabalhem juntos, de forma participativa, dialógica e propositiva, colocando a educação como eixo de todas as políticas da municipalidade e, por conseguinte, viabilizando processos de educação integral com base nos problemas concretos da sociedade (GADOTTI, 2009, p. 17-18).

Um detalhe que se faz necessário ressaltar se encontra vinculado com a possibilidade de alcance populacional por conta das diferentes insti-

tuições sociais, como afirma Gadotti (2009, p. 31, grifos nossos): “**os movimentos sociais** e as Ongs podem contribuir muito. Eles podem chegar onde o Estado dificilmente chega”.

Os termos grifados abrem a percepção de que a intersetorialidade, defendida pelo teórico, vai muito além das instâncias governamentais ou secretarias, mas sim, concretamente, por meio dos diferentes espaços formativos inseridos na sociedade – tendo a compreensão de que todas essas entidades são produtoras de conhecimentos e que atuam nas “brechas” deixadas pelo Estado.

O Estado sozinho não conseguirá recuperar o nosso grande atraso no campo da educação. Será preciso o envolvimento de toda a sociedade. Daí a importância da educação integral ser assumida não só como um projeto de governo e da Secretaria de Educação, mas como projeto da sociedade (GADOTTI, 2009, p. 58).

Essa construção acerca da educação integral ser assumida enquanto um projeto de sociedade faz retomar o primeiro artigo da LDBEN/1996 e possibilita perceber a ampliação da educação para além das unidades escolares – uma compreensão de que todos os espaços, efetivamente, configuram-se em territórios educativos e produtores de conhecimento – o que permite inferir sua vinculação com a visão das cidades educadoras:

A perspectiva da sociedade educadora considera a educação resultante dos processos educativos levados a efeito pelas diversas instituições da sociedade. Quase se confunde com os processos de socialização e mais se aproxima de uma educação “funcional”, que acontece quase que por força gravitacional, mas sem uma explícita intencionalidade educativa (CALIMAN, 2010, p. 349).

Percebe-se o quanto a visão de Caliman dialoga com as contribuições de Souza Neto (2010, p. 37), quando afirma que “o projeto de educação que defendemos tende a transformar as organizações sociais, a cidade, a sociedade em espaços e territórios educadores”. Ambos os autores – pesquisadores do campo da Pedagogia Social – percebem que os processos educativos se dão em diferentes espaços sociais e que, por meio de um projeto de educação, deve-se contemplar a articulação entre os múltiplos setores da sociedade.

Na carta das cidades educadoras, fundamentada⁴ na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção Nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e ainda na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001), encontra-se, enquanto concepção de uma educação integral, a articulação entre todos os segmentos da sociedade civil, de forma a promover uma educação em articulação com instituições educativas “formais” e “não formais”⁵ na busca por contemplar os princípios⁶ abordados nos documentos.

Nesse contexto, Gadotti (2009, p. 107) afirma que “Educação integral pressupõe o despertar da população para a importância da aprendizagem – formal e não formal – ao longo de toda vida e o uso das novas tecnologias”.

Ou seja, diferentes aprendizagens oportunizadas por distintas instituições em variados tempos e espaços se configuram fator *sine qua non* na compreensão acerca da perspectiva contemporânea de educação integral, que, por vezes, mistura-se com o termo “educação em tempo integral”.

No entanto, diretamente, alinha-se à visão de uma educação que não se pauta em uma única instituição, mas sim em toda a cidade. Sendo assim, a fim de melhor caracterizar o movimento “cidades educadoras”, convém sinalizar que:

Cidades Educadoras começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades, representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

Nesse contexto, deve-se atentar para a perspectiva “integradora” presente no objetivo da proposta das cidades educadoras, uma vez que, em seu bojo, busca promover uma educação por meio da articulação entre diferentes projetos, atividades e governos locais. Uma visão de educação que fundamenta as experiências contemporâneas, na medida em que os diferentes espaços, territórios e sujeitos – articulados – são produtores de conhecimentos e de promoção de uma perspectiva de educação integral.

Considerações “integrals”

Toda a discussão apresentada neste artigo possibilita destacar que reduzir a concepção contemporânea de educação integral a um mero “assistencialismo” seria uma visceral ignorância e se configuraria, ainda com base em Gentili (2012, p. 24), na socialização de “argumentos geralmente ingênuos e, no pior dos casos, cínicos”. Nessa compreensão, faz-se necessário afirmar que essa perspectiva possui seus próprios fundamentos, os quais sustentam sua construção e sua manutenção.

Desse modo, evidencia-se a oportuna articulação entre a concepção contemporânea de educação integral e os aportes teórico-metodológicos realizados no campo, em construção, da Pedagogia Social.

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Mestre em Educação pela UNIRIO. Professor da Universidade Castelo Branco (UCB). E-mail: pedagogomarcio@gmail.com

2 Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO) e coordenadora do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) da UNIRIO. Desde 1995, vem produzindo pesquisas e estudos na temática da educação integral e(m) tempo integral.

3 De acordo com Hämäläinen (1989 *apud* OTTO, 2009, p. 32), “a Pedagogia Social pode ser vista tanto como uma teoria geral de Educação como também uma forma de evitar a redução da Educação unicamente aos processos de desenvolvimento individual. A Pedagogia Social pode também ser vista como um campo de estudo em que a conexão entre Educação e sociedade é levada em conta, ou, ainda, como uma esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais”.

4 Disponível em: <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 29 set. 2018.

5 Convém salientar que, no V Congresso Internacional de Pedagogia Social (V-CIPS), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), foi discutido entre os presentes a utilização dos termos “educação escolar” e “educação não escolar” em detrimento dos conceitos de educação “formal” e “não formal”.

6 Os referidos princípios são: I) o direito a uma cidade educadora; II) o compromisso da cidade; e III) o serviço integral das pessoas.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 set. 2018.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano 12, n. 23, p. 341-368, 2º sem. 2010. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>. Acesso em: 15 set. 2018.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso em: 15 out. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. **Jornal do Professor**, Rio de Janeiro, 27 maio 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>. Acesso em: 22 maio 2018.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

GENTILI, Pablo. Paralelepípedos e âncoras: a fome de saber e os saberes da fome. *In*: FETZNER, Andréa Rosana; MENEZES, Janaína

Specht da Silva (org.). **A quem interessa a democratização da escola pública?** Reflexões sobre a formação de gestores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: 15 maio 2018.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. **ACIMED**, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. *In*: SOUSA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério.(Orgs.). **Pedagogia Social**. vol. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cidades educadoras**. Brasília, out. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2018.

RAIMUNDO, Helder F. Como fazer análise documental. **Socializar por aí**. Algarve, 24 out. 2006. Disponível em: <http://educaic.blogspot.com.br/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>. Acesso em: 2 jun. 2018.

RUA, Maria das Graças. *Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria (Orgs.). O estudo da política: tópicos selecionados.* Brasília: Paralelo 15, 1998.

SIRINO, Marcio Bernardino. **Trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos reis (RJ):** uma composição entre o universal e o focal? 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404/3446>. Acesso em: 22 jul. 2018.

Projeto Educom.rádio: uma prática educativa social

ROSANA MARIA PIRES BARBATO SCHWARTZ¹

MATHEUS HENRIQUE PINHEIRO RIBEIRO²

Resumo

Este artigo apresenta as práxis pedagógicas das escolas municipais da cidade de São Paulo, introduzidas pelo Projeto Educom, desenvolvido pela Prefeitura em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da USP, concomitantemente com relato de experiência. O objetivo do Educom entre 2001-2004 era a construção da cidadania pela educomunicação pela sonoridade radiofônica, engendrando “ecossistema comunicativo” democrático-participativo. A metodologia do projeto foi composta de práticas: operações dos equipamentos, roteirização dos programas, elaboração de mapas narrativos afetivos e exposições das vivências, entrelaçamento das vozes dos discentes e docentes das escolas municipais com os membros das comunidades, em ação e participação educativa. As balizas teórico-metodológicas que nortearam o estudo e a verificação dos resultados do projeto foram: o conceito de relato, a pesquisa participativa, a experiência em Walter Benjamin e o método da história oral de Alessandro Portelli para entrevistas com integrantes do projeto na época. A consideração obtida foi a compreensão de que a educomunicação é uma prática de Educação Social pelo processo de construção de conhecimento e de ações participativas desencadeada.

Palavras-chave: Educomunicação. Rádio. Escola. Prefeitura. Comunidade.

Educom.rádio project: a social educational practice

Abstract

This article presents the pedagogical praxis of the municipal schools of the city of São Paulo, introduced by the Educom project, added by the City Hall

in partnership with the Center of Communication and Education / School of Communication and Arts - USP, concomitantly with experience reports. The aim of Educom between 2001 and 2004 was the construction of citizenship by educommunication, by radio sonicity, engendering participatory democratic “communicative ecosystem”. The methodology of the project consists of practices: equipment operations, programming of the programs, elaboration of narrative affective maps and expositions of the experiences, interlacing, the voices of the students and teachers of the municipal schools with the members of the communities, in action / participation / educative. The theoretical and methodological goals that guided the study and the verification of the project results were: concept of reporting, research participation and experience in Walter Benjamin and the oral history method of Alessandro Portelli for interviews with members of the project at the time. The consideration obtained was the understanding that educommunication is a practice of social education through the process of knowledge construction and participatory actions unleashed.

Keywords: Educommunication. Radio. School. City hall. Community.

Projeto Educom.rádio: uma prática educativa social

Resumen

Este artículo presenta las praxis pedagógicas de las escuelas municipales de la ciudad de São Paulo, introducidas por el proyecto Educom, agregado por el Ayuntamiento en asociación con el Núcleo de Comunicación y Educación / Escuela de Comunicación y Artes - USP, concomitantemente con relato de experiencia. El objetivo del Educom entre 2001 y 2004, era la construcción de la ciudadanía por la educomunicación, por la sonoridad radiofónica, engendrando “ecosistema comunicativo” democrático participativo. La metodología del proyecto compuesta por prácticas: operaciones de los equipos, desarrollo de guión para los programas, elaboración de mapas narrativos afectivos y exposiciones de las vivencias, entrelazó, las voces de los discentes y docentes de las escuelas municipales con los miembros de las comunidades, en acción / participación / educativa. Las balizas teórico-metodológicas que guiaron el estudio y la verificación de los resultados del proyecto fueron: concepto de relato, investigación, participación y experiencia en Walter Benjamin y el método de la historia oral de Alessandro Portelli para entrevistas con integrantes del proyecto en la época. La consideración obtenida fue la comprensión de que la educomunicación es una práctica de educación social por el proceso de construcción de conocimiento y acciones participativas desencadenadas.

Palabras clave: Educomunicación. Radio. Escuela. Ayuntamiento. Comunidad.

Introdução

A educomunicação é compreendida neste artigo como campo de intervenção social caracterizado pelas práticas inter-relacionais que permeiam as áreas do conhecimento da educação e da comunicação. Foi defendido como campo que interliga processos de ensino e aprendizagem com a utilização de recursos tecnológicos da comunicação pela pesquisadora Angela Schaun, em encontro sobre mídias na educação, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2000. Desse encontro, construiu-se um documento-base que convidava as universidades com cursos de Educação e de Comunicação a refletir sobre as articulações comunicativas, ou seja, as conexões de redes comunicacionais no processo de construção do conhecimento.

Esse campo é composto de práticas, articulações e mediações comunicativas interdiscursivas transdisciplinares, que criam ecossistemas educativos e comunicacionais propiciadores de formação cidadã participativa.

A inter-relação educação e comunicação é estratégica para a produção biopolítica contemporânea. Apresenta, em suas porosidades e interfaces, articulações de sujeitos empenhados nas desconstruções das assimetrias socioculturais, educativas, econômicas e políticas. Essas articulações comunicativas e educacionais, segundo Deleuze e Guattari (1995 *apud* SCHAUN, 2002), são cadeias semióticas reterritorializadas, nos dois campos do saber, que possibilitam políticas para a formação da cidadania

A pesquisa sobre a educomunicação e as práticas pedagógicas implementadas pelas escolas municipais da cidade de São Paulo, por meio Projeto Educom, desenvolvido pela Prefeitura em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Artes da USP, entre 2001-2004, acolhe trajetórias de manifestações e de discussões presentes em projetos na América Latina desde a década de 1960.

Em 1968, por iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez, foi criado o Plan de Niños (PLAN-DENI), que previa a preparação de educadores para a utilização das mídias audiovisuais como ferramenta de ensino e aprendizagem em sala de aula. No ano seguinte, a Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC) passou a secundar com o PLAN-DENI, ampliando o projeto (SCHAUN, 2000)

No Brasil, seguindo os pressupostos metodológicos culturais do PLAN-DENI, a prática da educomunicação para as crianças ocorreu por

meio do Projeto Cineduc na cidade do Rio de Janeiro, o qual se estendia a jovens e adultos por meio de debates sobre comunicação, educação e temas políticos em espaços transformados em cineclubes.

As compreensões sobre esses projetos, nesta pesquisa, foram permeadas pelas ideias de Edward Palmer Thompson a respeito dos conceitos de processo e experiência (THOMPSON, 1981). A expressão “fazer-se”, no sentido de formação social e cultural do qual surgem processos experienciados e vividos, norteou as reflexões (THOMPSON, 1987). Nesse sentido, dialogou-se com Michael de Certeau (1994), no que diz respeito às práticas cotidianas dos sujeitos que concebem estratégias para o “fazer-se” em contexto hegemônico, e com Walter Benjamin.

As ações comunicativas e educacionais contribuíram para que, nos anos 1970, intelectuais, artistas e educadores latino-americanos problematizassem as interferências dos meios de comunicação nas crianças e nos jovens. Segundo Certeau (1994), essas ações são capazes de mapear, criar e transformar os indivíduos.

Na década de 1970, a educação envolvendo as mídias estava carregada da “teoria dos efeitos”, conceito norte-americano, comportamentalista de receptor e audiência passiva dos sujeitos. As crianças e os jovens reforçavam o estudo dos conteúdos tratados em sala de aula pelo docente com as mídias (cinema, rádio e televisão). Os programas eram selecionados pelo docente de acordo com o objeto de estudo, e as mensagens eram transmitidas por esses meios, acreditando-se na fixação ou na memorização de conteúdo. Não se discutiam os processos de produção e as relações de poder em suas entrelinhas. Esse pensamento mecânico cartesiano evitou a ampliação das funções dessas ferramentas na educação até os anos finais da década de 1970 (AGUIRRE; BISBAL, 1981).

Em 1979, a Unesco, em congresso no México, propôs com ministros da Educação e do Planejamento dos países latino-americanos fortalecer a percepção da validade da comunicação unida à educação. A educação passou a ser destacada enquanto elemento promotor de desenvolvimento geral das múltiplas e diferentes regiões que compõem a América Latina. Após discussões, despontou-se o Projeto Educação na América Latina e no Caribe, que previa conexões entre comunicação, ensino e aprendizagem. Em 1981, em Quito, a Unesco deliberou os métodos de usos dos meios de comunicação nas escolas.

Os Seminários Latino-Americanos de Educação e Meios de Comunicação, realizados entre 1985 e 1988, em Curitiba, no Brasil, em Santiago, no Chile, e em Buenos Aires, na Argentina, engrossaram as problematizações dos congressos e das conferências dos anos 1970. Esse adensamento direcionou, na década de 1990, o NCE da USP, com apoio do World Council for Media Education (sede em Madri, na Espanha), a propor o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação com a temática “Multimedia and Education in a Globalized World”. Segundo Roberto Ferguson (Inglaterra), a metodologia empregada deveria instigar a construção coletiva e solidária de conhecimentos por meio de quatro grandes ações: a primeira, educação para a comunicação, composta de leituras críticas da comunicação; a segunda, a mediação tecnológica na educação; a terceira, a gestão da comunicação nos espaços educativos; a quarta, reflexões epistemológicas sobre o agir educomunicativo (BUCKINGHAM, 1990).

Em seguida, aditaram-se a quinta área, a pedagogia da comunicação, voltada para a ação comunicacional, por meio do dialógico participativo no espaço do ensino, e a sexta e sétima áreas, ao se refletir sobre as práticas pedagógico-educomunicativas nas escolas e nos meios de comunicação (rádio e televisão).

Proposta de educação pelo rádio

Tavares (1999) pontua que a relação rádio/educação existe desde a criação do veículo de comunicação no Brasil, nos anos 1920. Edgard Roquette-Pinto e Henrique Charles Moritze afirmavam que: “O rádio possuía o potencial de transmitir notícias aos sujeitos que não sabiam ler e também era o mestre de quem não podia ir à escola” (TAVARES, 1999, p. 8). Ainda na década de 1920, Sampaio Dória, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira propuseram reformas na educação, objetivando implantar uma política nacional de educação. Destacaram a importância do ensino primário leigo, obrigatório e gratuito, sob responsabilidade do Estado. No furor dessas discussões, surgiram emissoras de rádios, como a Rádio Sociedade, do Rio de Janeiro, e a Rádio Educadora, de São Paulo.

A Rádio Sociedade criou programas de aulas de história do Brasil, geografia, história natural e de língua francesa (FEDERICO, 1982). Foram apresentadas algumas ponderações em palestras do físico Albert Einstein e do artista futurista Filippo Tommaso Marinetti, no veículo de comunicação.

A proposta educativa estava conectada aos projetos de nação do período, que propunha a elevação do nível intelectual e educativo da população brasileira para desconstruir o que era considerado atrasado. População letrada estaria pronta para o comando das empresas e para o trabalho produtivo nas fábricas. A educação seria o veículo transformador, em período de formação da nacionalidade, em direção ao mundo capitalista moderno (FEDERICO, 1982).

Em 1926, o jornalista Roquette-Pinto publicou na Revista *Eléctron* um artigo intitulado “Radioeducação do Brasil”, no qual elucidava o projeto dos intelectuais modernistas brasileiros de tirar o Brasil da categorização de país cadinho, atrasado, exótico, tropical e barroco. Esse projeto vislumbrava a criação em todos os Estados de uma rádio-escola, que englobasse os municípios limítrofes (SALGADO, 1946).

Na cidade de São Paulo, a Rádio Educadora, por ordem da Diretoria de Instrução Pública, efetivou uma experiência colocando um aparelho de radiorreceptor no Grupo Escolar Prudente de Moraes. Não obtiveram sucesso, pois a experiência era nova e estranha para os educadores encarregados (SCHWARTZ, 2010). Com a Revolução de 1930, a sociedade brasileira passou para um novo projeto de nação, em que a rádio, a propaganda e a educação se configuraram como bases.

A perspectiva educativa pela rádio exigia regulamentação do veículo de comunicação no Brasil. Em 1936, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa, por determinação do governo de Getúlio Vargas, e direção de Roquette-Pinto (ROQUETTE-PINTO, 2003). O Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha como ministro Gustavo Capanema, estava à frente da Rádio MEC – atual Rádio MEC AM, do Rio de Janeiro –, que incentiva a educação pelo rádio (FEDERICO, 1982). Entretanto, com a instauração do período denominado Estado Novo (1937-1945) e a intervenção do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), a rádio educativa passou a ser vigiada e controlada, e os objetivos do projeto se voltaram para a educação do civismo e do nacionalismo (COSTA; GOMES, 2014).

Os programas específicos de educação, que envolviam as múltiplas áreas do conhecimento, só conseguiram efetivação a partir do fim do Estado Novo, em 1946. O curso *Universidade no Ar*, da Rádio Nacional, do Rio de Janeiro, destacou-se porque oferecia instrução em letras, ciências, didática e pedagogia. Em São Paulo, por meio do sistema SENAC e SESC, a rádio contribuiu para o aperfeiçoamento das leituras das lições pelos docentes

em microfones. No período do desenvolvimentismo, os intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) (Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Candido Mendes de Almeida, Álvaro Viera Pinto e Nelson Werneck Sodré) propuseram, por meio do rádio, educar os segmentos operários da capital e do interior. O ISEB foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do MEC (ROMANELLI, 1988).

Entre os projetos educativos que envolviam rádio e educação, o proposto pelo docente, à época, João Ribas da Costa foi rejeitado. As metas eram a erradicação do analfabetismo na região Nordeste brasileira. A rejeição do MEC foi imediata em decorrência da compreensão de que o ensino das primeiras letras (de leitura) não se realizaria por meio do rádio, pois exigia a presença do professor com os educandos. Em menos de um ano, Geraldo Jañuzzi, sem conhecer o projeto de João Ribas da Costa, implantou um curso de alfabetização de adultos pela emissora ZYM-7, na cidade fluminense de Marquês de Valença, e obteve sucesso (SALGADO, 1946).

O resultado positivo fez com que o MEC encaminhasse, no decorrer dos anos 1950, cursos básicos do Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIREN), dirigidos por Ribas Costa (MOREIRA; SILVA, 2013).

Esses projetos foram adensados durante os anos 1960, até a implantação, na década de 1970, pelo governo federal de um projeto que utilizava 30 minutos da programação diária obrigatória, por todas as emissoras, para educação a distância, o Projeto Minerva, por meio da Rádio MEC. A programação era gerada via Embratel do Rio de Janeiro para todas as áreas cobertas pela rede de telecomunicações, atingindo grandes extensões territoriais e populacionais. Esse projeto só foi substituído em fevereiro de 1999, por meio da assinatura de um convênio no Governo Fernando Henrique Cardoso, pelo ministro da Educação, Paulo Renato Souza, com a Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT).

No Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o ministro da Educação, Cristovam Buarque, assinou um convênio para veiculação de programas educativos no rádio e na televisão de educação especial e a distância, o Projeto Rádio Escola, composto de aulas gravadas pelo professor – com aulas de alfabetização, exercícios e discussões, pelo aluno – com cantorias de viola, para territorializar sua origem geográfica no contexto da cultura popular e pelo radialista – em 60 programas, com 3 minutos cada, para as emissoras interessadas em veiculá-los; a educomunicação ganhava forma consolidada (CITELLI; COSTA, 2014).

Dessa forma, na contemporaneidade, essas experiências sustentaram e deram base para o novo projeto: “Educom.rádio: educomunicação pelas ondas do rádio”.

Educomunicação e educação midiática

Na educomunicação, o processo comunicativo é compreendido como um direito humano e acessível a todos.

As vozes da infância e da juventude aparecem no processo educacional em igualdade ao da gestão da comunicação e da educação. As práticas socioculturais e artísticas se encontram na perspectiva da mídia-educação, e a educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania aparece como desafio para a própria educação. A relação entre comunicação e educação se caracteriza pelo espaço comum entre elas, na qual a comunicação oferece recursos e processos para educação.

A educomunicação sistematiza os conhecimentos buscando uma educação para a mídia e a recepção crítica das informações. O direito à comunicação é universal, e a educomunicação proporciona o manejo e a reflexão sobre os meios e sua produção. Ela tem por objetivo “empoderar” as crianças para se desenvolverem não apenas na linguagem escrita, mas também na visual, oral e digital (BELLONI, 2001).

Esta pesquisa observou empiricamente os métodos de ensino e aprendizado educacional e o envolvimento dos discentes e docentes em múltiplos aspectos, tais como sociabilidade, trabalho em equipe, com os conteúdos formais e os componentes curriculares, em duas escolas da rede municipal de São Paulo.

Constatou-se que a educomunicação se fez presente nessas escolas em três níveis distintos. O primeiro é o lúdico, no qual a criança começa a dominar os equipamentos por meio de oficinas; é a fase compreendida por elas como brincadeira, distração, por isso apresenta grande fator motivador. O segundo é a fase pedagógica, quando passam a dominar as linguagens, que podem ser usadas para a transmissão de conteúdos formais, auxiliando no ensino de geografia, história, português, matemática, entre outras disciplinas. O terceiro momento é quando a educomunicação começa a propor ações concretas comportamentais no ambiente escolar, doméstico e na comunidade ao redor.

Segundo relatos obtidos por meio de entrevistas pelo método da história oral, a educomunicação possibilita o aumento do protagonismo dos docentes e discentes com ações voltadas às questões relativas à cidadania e aos direitos humanos.

As ponderações de Devadoss (2006) mostram que a perspectiva educ comunicativa ultrapassou as problematizações com relação à mídia e à educação para adentrar no campo da cultura. Tratou da formação do conceito, que pressupõe independência epistemológica de ação, uma vez que busca sua sustentação na interface dialógico-prática da educação e da comunicação em prol das transformações sociais e direito universal de expressão e comunicação.

A pesquisa observacional encaminhou questionamentos aos quais não se pretendeu responder, mas levantar: como levar a educomunicação para o currículo escolar? No levantamento, destacou-se o projeto existente em 2001, de formação de professores da Prefeitura de São Paulo, que abriu possibilidade para a implantação da educomunicação nas escolas municipais. Docentes receberam um adicional salarial e cursos/aprendizagem, fornecidos por especialistas em educomunicação para desconstruir paradigmas pedagógicos tradicionais e flexibilizar abertura para a nova metodologia de ensino e aprendizagem.

No Estado do Mato Grosso, em parceria com a Secretaria de Educação, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o MEC, as ações educ comunicativas promoveram atividades relacionadas à sustentabilidade e à proteção ao meio ambiente. Segundo os documentos desses órgãos governamentais, a prática foi aplicada para cerca de 25 mil jovens de todo o país.

A trajetória desta pesquisa verificou que a educomunicação se fez e se faz presente em estabelecimentos de ensino diferentes, públicos e privados, como no Colégio Presbiteriano Mackenzie, no Colégio Rio Branco e na Prefeitura.

O conceito de educomunicação está em processo de legitimação. Existem três cursos de graduação nessa área: na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Federal de Campina Grande e na Universidade Estadual de Santa Catarina. Além disso, uma série de leis municipais está sendo criada em favor da sua aplicação prática em vários estabelecimentos de ensino.

Com relação à prática para o ensino/educação/aprendizado, percebeu-se, após verificações e tabulações dos resultados pelos professores

integrantes dos projetos em suas salas do ensino fundamental II e médio, ganho no que diz respeito à autonomia no manejo das tecnologias e na inserção de temas como educação ambiental, direitos humanos, diversidade étnico/racial e de gênero (COSTA, 2014).

O desafio contemporâneo é garantir a formação continuada de docentes e discentes nessa perspectiva. O MEC forneceu até 2016 cursos a distância para 100 mil docentes interessados (o “Mídia na Educação”).

Contudo, percebe-se a carência de discussão entre educadores e comunicadores sobre temas e objetivos comuns e as continuidades das políticas públicas de governos após 2016.

O rádio na escola como política pública em São Paulo

A exposição dos projetos e das discussões apresentados encaminham para a evocação da aplicação e da experiência prática da Educom.rádio nas escolas municipais de São Paulo.

Segundo registros/documentos da Câmara Municipal de São Paulo, no acervo da instituição, o vereador Carlos Neder, do Partido dos Trabalhadores, apresentou, em 2002, à Câmara Municipal de São Paulo, um projeto de lei destinado a garantir a continuidade dos programas de educação e ampliação de sua abrangência. A Lei Educom foi sancionada pela prefeita Marta Suplicy, em dezembro de 2004, e regulamentada pelo prefeito José Serra, em agosto de 2005, em que se estabeleceu a obrigatoriedade da promoção da linguagem radiofônica nas atividades implementadas por secretarias como as da Cultura, da Saúde, do Meio Ambiente e da Educação.

A “Lei Educom – Educação pelas Ondas do Rádio” definiu como meta para a cidade de São Paulo: o desenvolvimento da radiodifusão restrita e comunitária, bem como de toda forma de veiculação midiática, no âmbito da administração municipal; o incentivo às atividades de rádio e de televisão comunitária em escolas e centros culturais, bem como nas dependências de secretarias como a da Saúde, da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente e da Educação.

Ressalta-se que a Lei Educom não versa apenas sobre o rádio, mas o privilegia entre as tecnologias de difusão de informações. Por outro lado, não fala da radiodifusão aberta, comercial ou educativa, mas de um tipo diferente de uso dos recursos midiáticos: o uso educacional.

Para a lei, “uso educacional” é aquele planejado para ampliar as habilidades e competências comunicativas das pessoas, de forma a “favorecer a expressão de todos os membros da comunidade”.

Experiência e prática: Projeto Educom.rádio

Em 2001, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em parceria com o NCE da USP, contratou um curso de extensão para seus professores chamado “Educom.rádio: educação pelas ondas do rádio”. O curso foi dividido em módulos de 36 horas cada e implantado em 455 escolas municipais do ensino fundamental.

Foi dividido em 12 encontros de 8 horas, que aconteciam aos sábados em escolas pré-selecionadas, conhecidas como escolas-polo.

Inicialmente, foram abertas vagas para participarem de cada encontro 13 professores/funcionários, 10 alunos e 2 membros da comunidade local. Com o passar do tempo, mais e mais pessoas foram aderindo aos cursos, que eram ministrados por professores da USP ou de organizações com ideais similares, via palestras e debates para os adultos, com os seguintes temas: linguagens da comunicação; escolas, meios de comunicação e mediações culturais; práticas educacionais; política de comunicação e participação popular; subjetividade e educação, pluralidade cultural e comunicação; protagonismo juvenil e comunicação; meio ambiente e comunicação; saúde e comunicação. Ao mesmo tempo, os mesmos temas foram introduzidos aos estudantes, mas em forma de atividades. Para isso, foram contratadas equipes de mediadores, formados pelo NCE, para auxiliar os alunos em todo o processo (BORDENAVE; CARVALHO, 2000).

As oficinas reuniam jovens e adultos trabalhando em conjunto na produção de programas, roteiros, mapas narrativos e vinhetas em espaços privilegiados de discussão e reinterpretação de práticas pedagógicas tradicionais, que opunham a hierarquia adultos *versus* jovens ou professores *versus* alunos. Durante o período do Educom.rádio, todas as escolas participantes receberam um equipamento de rádio, com o propósito e objetivo de ficarem fixos em tais locais e que rádios comunitárias fossem instaladas no ambiente escolar após o término do projeto.

Foram superados limites de um curso de formação tradicional, pois uniu dois vértices: a prevenção da violência dentro do ambiente escolar e a implantação da linha teórico-metodológica levada a cabo pelo

NCE enquanto núcleo de pesquisa (e extensão), que iniciou em 1996 analisando a inter-relação entre os campos da comunicação e educação, para operar o campo da educomunicação, que foi o fio condutor do Projeto Educom.rádio.

Relato teórico-prático de experiência

O pesquisador Matheus Henrique Pinheiro Ribeiro, convidado pela Profa. Dra. Rose Mara Pinheiro a conhecer e trabalhar em um projeto da Escola de Comunicação e Arte (ECA), da USP, em parceria com a Prefeitura de São Paulo, iniciou seu aprendizado prático-teórico sobre educomunicação (Edu.rádio) como integrante da equipe de mediadores (monitores) de alunos em um dos núcleos selecionados para fazer parte do Educom.rádio.

Segundo seus registros, o projeto tinha como meta atingir pais, membros da comunidade e alunos de escolas públicas das periferias do município de São Paulo, fundamentalmente em regiões onde os índices de violência cresciam, dentro e nas redondezas dessas escolas.

Percorreu a região e iniciou o processo de criação dos seus mapas narrativos, segundo sua percepção. Registrou, cartografou e mapeou. Escolheu trabalhar com o rádio como meio de comunicação. Acreditava que a ferramenta despertava a criatividade, incentivava o trabalho em equipe e desenvolvia a oralidade e a expressão corporal dos envolvidos.

Sem possuir formação pedagógica, descreveu as ações do Projeto Educom.rádio como construtor de metodologia descontraída e diferente da que conhecia ou esteve envolvido até o momento.

Observou a prática das crianças em criar mapas narrativos, desenhados à mão, sobre o bairro em que habitavam, lugares que traziam emoções diversas e o que gostariam de falar nos programas de rádio. A cartografia serviu para a concepções dos roteiros dos programas na rádio. Toda a criação deveria ser desenvolvida pelas próprias crianças. Uma vez protagonistas, múltiplos temas surgiam, desde problemas do bairro em que habitavam, passando pela falta de infraestrutura, até o temor à violência.

Observou-se que o Educom.rádio constrói os conceitos de participação e experiência, pois todos os envolvidos atuaram como produtores dos programas, como radialistas ou como ouvintes.

A formulação de pautas e as discussões durante a veiculação dos programas promoveram o desejo de sistematização, organização e conhecimento sobre o que se falava; os programas foram pensados de acordo com o interesse dos alunos e dos integrantes da comunidade, e, para uma boa transmissão, percebeu-se a necessidade de aprofundamento sobre as temáticas e a elaboração de roteiros. Era um aprendizado social adquirido pela experiência e pela vivência.

As experiências colaborativas de produção midiática sustentaram o projeto em uma perspectiva crítica e criativa das mídias.

Um dos aspectos que diferencia esta experiência de demais, criadas em escolas ou comunidades, é que ela de fato trouxe o protagonismo dos envolvidos.

Pôde ser notado a demanda por programas de cunho formativo e de promoção à participação. Em formas de debates, programas humorísticos, jornalísticos e musicais, os problemas do território físico e social da região se fizeram presentes. Questões sobre educação, lazer, cultura, saúde, esportes e políticas públicas compuseram as pautas.

Não obstante, dificuldades foram encontradas, como a resistência inicial de algumas crianças, por causa da dificuldade em se comunicar por meio de um microfone conectado a um aparelho, e o pouco domínio técnico quanto ao funcionamento de um programa de rádio. Tais empecilhos foram superados pelas ações das próprias crianças, mediante levantamentos dos temas que desejavam discutir, da exposição dos assuntos via rodas de conversas, desenhos dos mapas narrativos e contações de histórias. O acompanhamento da produção e da transmissão dos programas de rádio por especialistas que conhecem as técnicas, antecedendo ao início das atividades na rádio, também colaboraram para que as dificuldades fossem superadas.

Considera-se que o projeto resultou em produção de conteúdos midiáticos em processo de emancipação crítica. Os docentes e os discentes envolvidos com a produção dessa experiência estabeleceram laços de proximidade. O meio de comunicação rádio possibilitou a troca de saberes à medida que as crianças criavam seus programas, com seus focos de interesses e novos conteúdos sociais, culturais, políticos e econômicos. Os estudos teóricos das temáticas, segundo relatos dos docentes, foram facilitados pela ação dos envolvidos.

O projeto representou desafio para a equipe de educadores e para os que não são especialistas nessa área. A gestão participou em diversos momentos com a equipe de educadores.

Alguns momentos de crises foram identificados, mas serviram para alterar as estratégias e os objetivos desenhados pelas equipes de docentes e discentes. A educação possibilita a constatação conceitual de situações particulares a prática educativa e em contextos adversos e sua reformulação. Como instrumento teórico-metodológico, movimenta os processos educativos planejados em execução, em direção ao fortalecimento do potencial criativo.

Isto posto, espera-se que as experiências e as trajetórias da educação, quando refletidas, transformem paradigmas fixos, sem implodir o existente, e potencializem novas possibilidades de estudos.

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pesquisa em História da Cultura, Sociedades e Mídias (CNPq) e integrante do Grupo de Pesquisa de Pedagogia Social (CNPq). E-mail: rmpbs@uol.com.br

2 Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e integrante do Grupo de Pesquisa em História da Cultura, Sociedades e Mídias (CNPq).

Referências

AGUIRRE, Jesús María; BISBAL, Marcelino. **La ideología como mensaje y masaje**. Caracas: Monte Avila Editores, 1981.

ALVES, Patrícia Horta. **Educação**: a experiência do núcleo de Comunicação e Educação. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Arte, USP, São Paulo, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BORDENAVE, Juan Diaz; CARVALHO, Horácio Martins de. **Comunicação e planejamento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BUCKINGHAM, David. **Watching media learning: making sense of media education**. Londres: Falmer, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2014

COSTA, João Ribas. **Educação fundamental pelo rádio: alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos e recepção organizada**. São Paulo: Empresa Gráfica Editora Guia Fiscal, 2014

COSTA, Rosa Maria Cardoso Dalla; GOMES, Evanise Rodrigues. **Educomunicação e ação social: as práticas educacionais nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba**. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 23., 2014, Belém. **Anais...** Belém: Universidade Federal do Pará, 2014.

DEVADOSS, Joseph Sagayaraj. **Media education, key concepts, perspectives, difficulties and main paradigms**. Chennai, Índia: Arubu Publications, 2006.

FEDERICO, Maria Elvira Bonavita. **História da comunicação: rádio e TV no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

MOREIRA, Benedito; SILVA, Maria Liette. **A educomunicação e a educação ambiental no espaço escolar**. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly; SILVA, Regina. **Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: SEDUC, 2013

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROQUETTE-PINTO, Vera Regina. **Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativo**. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 10-15, 2003.

SALGADO, Álvaro. **A radiodifusão educativa no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação: reflexões e princípios**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2002.

SCHWARTZ, Rosana Maria (Org.). **Mulheres de fé: norte-americanas no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

TAVARES, Reynaldo. **Histórias que o rádio não contou: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo**. 2. ed. São Paulo: Ed. Harbra, 1999.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltelsir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 3 v.

As representações de pobreza e o processo de “lazarização” nas relações e ações socioeducativas com os educandos empobrecidos na região Sudeste do país

ARTHUR VIANNA FERREIRA¹

Resumo

O presente artigo procura organizar parte dos resultados relativos a uma pesquisa de doutorado em Educação que visou identificar a relação entre as representações sociais e a identidade profissional dos educadores atuantes no campo da educação não formal de duas instituições socioeducativas de uma rede de ONGs caritativas do terceiro setor, administrada pela Igreja Católica Apostólica Romana. A partir da teoria das representações sociais, de Serge Moscovici, e da identidade profissional, de Claude Dubar, este trabalho averiguou a existência de possíveis representações sociais que os educadores sociais têm sobre “educando-pobre”, investigou de que forma essas representações podem ser consideradas parte importante de seu processo identitário profissional e ainda como elas se articulam no processo de construção identitária do educador, auxiliando-o na vivência de seus relacionamentos profissionais com os educandos e seus pares, por meio de suas práticas socioeducativas.

Palavras-chave: Teoria das representações sociais. Identidade profissional. Educador social. Educação em espaços não escolares.

The representations of poverty and the “lazarization” process in socio-educational relations and actions with educational leaders in the southeast region of the country

Abstract

This article seeks to organize part of the results of a PhD research in Education that aimed to identify the relationship between social representations and the

professional identity of educators working in the field of non-formal education of two socio-educational institutions of a network of charitable NGOs of the Third Sector, administered by the Roman Catholic Church. Based on Serge Moscovici's Theory of Social Representations and Claude Dubar's professional identity, this paper investigated the existence of possible social representations that social educators have about "educating the poor", investigating how these representations can be considered as an important part of their professional identity process, and also how these representations are articulated in the identity building process of the educator helping him to live his professional relationships with the students and their peers through their socio-educational practices. Keywords: Theory of social representations. Professional identity. Social educator. Education in non-school spaces.

Las representaciones de pobreza y el procedimiento de "lazarización" en las relaciones y acciones socioeducativas con los educandos empobrecidos en la región sudeste del país

Resumen

El presente artículo busca organizar parte de los resultados relativos a una investigación de Doctorado en Educación que visó identificar la relación entre representaciones sociales y la identidad profesional de los educadores actuantes en el campo de la educación no formal de dos instituciones socioeducativas de una red de ONGs caritativas del Tercer Sector, administrada por la Iglesia Católica Apostólica Romana. A partir de la Teoría de las Representaciones Sociales, de Serge Moscovici, y de la identidad profesional, de Claude Dubar, este trabajo averiguó la existencia de posibles representaciones sociales que los educadores sociales tienen sobre "educando-pobre", investigó de qué forma esas representaciones pueden ser que se consideran parte importante de su proceso identitario profesional y, como esas representaciones se articulan en el proceso de construcción identitaria del educador auxiliándolo en la vivencia de sus relaciones profesionales con los educandos y sus pares, a través de sus prácticas socioeducativas. Palabras clave: Teoría de las representaciones sociales. Identidad profesional. Educador social. Educación en espacios no escolares.

Introdução

Neste artigo, tem-se como objetivo principal demonstrar como as representações sociais de pobreza dos educadores sociais auxiliam no pro-

cesso de “lazarização” das relações socioeducativas existentes entre os profissionais da educação e os educandos empobrecidos. Pensar nessas representações sociais é a possibilidade de se entender melhor as articulações realizadas pelos educadores sociais, não somente para atender às demandas dessas representações, mas também à organização das práticas com esses grupos em situação de vulnerabilidade social.

A identidade profissional do educador social carrega as marcas tanto da sua prática educativa não formal quanto do seu relacionamento com os “outros” que constituem seu ambiente educacional. Nesse sentido, este estudo das representações de “educando-pobre”, como um dos elementos essenciais na constituição da identidade profissional do educador social, foi fundamental para entender o processo que faz o sujeito se reconhecer como educador em relação a um “outro” que, caracterizado pelo seu estado de pobreza, constitui-se parte dos relacionamentos e, conseqüentemente, de sua formação identitária enquanto profissional de atuação socioeducacional do terceiro setor.

“Diz-me quem educas...”: a pesquisa sobre representações sociais de pobreza e a identidade profissional do educador social

A polissemia do termo “pobre” é uma das características da cultura brasileira. Na história da educação brasileira, esse sujeito é caracterizado como fruto da construção social que perpassa não somente por espaços socioeconômico-políticos, mas que são legitimados nos espaços educacionais criados ao longo da história – colocando esses sujeitos em grupos específicos, ou seja, os “pobres”, de acordo com os distintos interesses públicos.

A partir do estudo de autores, como Costa (1998), Calmon (2002), Fernandes (1978), Freyre (1990a, 1990b) e Souza (2003, 2006, 2009), que discutem a composição da construção da identidade cultural brasileira, e Chizzotti (2005), Kuhlmann Jr. (2002), Marcilio (2006), Moraes (2003), Paiva (2003), Rizzini e Rizini (2004), Rizini (2009), Santos (2007) e Venâncio (1999, 2007), que buscam entender o processo de organização da educação dada às camadas empobrecidas na história da educação brasileira, pode-se inferir que a constituição do sujeito educacional “pobre” no contexto educacional brasileiro carrega as marcas de suas necessidades socioeconômicas, que deveriam ser atendidas pelo governo brasileiro, e ainda outras iniciativas civis, por meio da educação.

Essas práticas educativas, organizadas pelas diversas instituições criadas ao longo da história da educação, são construídas por meio de relações sociais dos distintos grupos que carregam em si concepções diferentes sobre os sujeitos e os grupos envolvidos no processo relacional. Em outras palavras, essas relações sociais, além de serem marcadas pelas características sociopolítico-econômicas dos grupos e de suas instituições, também trazem as representações dos sujeitos sociais no cotidiano.

O termo “educando-pobre” não carrega em si o sentido discriminatório em relação a outros sujeitos do campo educacional. Ao contrário, situa o local do grupo de pertença no qual se encontram os sujeitos e suas relações, sua realidade social e suas necessidades específicas que precisam ser atendidas na sociedade. Além disso, essa mesma classificação é realizada pela sociedade por meio de suas instituições, leis e políticas públicas específicas para esses sujeitos – por partilharem características sociais comuns². O termo “educando-pobre” traz em si valores, sentidos, crenças, significados, atitudes, imagens e informações que se organizam por meio de representações construídas pelos diversos grupos na história e que vão sendo transmitidos pelos sujeitos sociais em suas relações com os distintos grupos.

Assim sendo, as representações que o educador social possui desse “educando-pobre”, em sua relação direta no campo institucional educacional, fazem parte da constituição de sua identidade profissional e evidenciam a importância de estudos diversos que contribuam para o entendimento não somente da escolha e do funcionamento de suas práticas educacionais, mas, sobretudo, como, em seu ser profissional e pessoal, essas representações determinam a relevância de seu trabalho educacional, sua operacionalidade no social e sua satisfação pessoal enquanto profissional. O relacionamento entre identidade profissional e as representações de “educando-pobre” fazem compreender que se estruturam as relações entre o “educador”, aquele que detém um conhecimento, e o “educando-pobre”, aquele que aprende algo específico para sanar sua necessidade social, em espaços não escolares. As representações oriundas dessa relação educacional auxiliaram na compreensão de como a alteridade – fundamental na negociação da identidade profissional – é vivida pelos grupos envolvidos no processo educacional, originando possíveis representações sociais do “outro” que se organizam no intuito de auxiliar a coesão interna do grupo de educadores sociais e a afirmação da existência e da legitimidade de seu trabalho profissional.

Dessa forma, esta pesquisa foi realizada em duas instituições socioeducativas caritativas da Igreja Católica Apostólica Romana, conforme representatividade e importância dessas ONGs no contexto terceiro setor brasileiro, segundo alguns autores, como Albuquerque (2006), Gohn (1997, 2001) e Oliveira e Haddad (2001). Essas instituições (uma no Rio de Janeiro e outra em Belo Horizonte) possuem atividades educacionais semelhantes e servem de caracterização de atividades comuns encontradas nas outras instituições que compõem a rede de ONGs caritativas da Ordem de Santo Agostinho no Brasil, assim como de outras ONGs confessionais da Igreja Católica, presentes nas demais regiões brasileiras.

A coleta de dados foi realizada entre o primeiro semestre de 2009 e o segundo semestre de 2010 e se configurou em entrevistas semidirigidas com os educadores e responsáveis diretos pela organização do trabalho socioeducativo nas camadas empobrecidas. O método de análise do material foi o da análise retórico-filosófica do discurso, utilizando-se do método retórico de Aristóteles, das figuras do discurso de Olivier Reboul (2004), da dissociação de noções de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) e ainda da relação entre o modelo figurativo das representações sociais e “metáforas” do discurso educacional, conforme Mazzotti (2003, 2006, 2008).

Os resultados da pesquisa: a formação identitária do educador social de ONGs caritativas e as representações sociais de pobreza

Por meio da utilização das teorias das representações sociais de Serge Moscovici (2003, 2009), da abordagem societal de Willem Doise (2001, 2002), da identidade profissional de Claude Dubar (2005, 2006) e também de estudos de alguns autores sobre a alteridade em processos psicossociais, como Jodelet (2002), Guareschi (2002), Jovchelovitch (2003) e Moscovici (2005), algumas perguntas, construídas pelos objetivos específicos da pesquisa, foram realizadas ao campo investigativo das ONGs caritativas da Igreja Católica Apostólica Romana com o intuito de entender melhor a vivência do educador em seu processo identitário e sua estreita relação com as possíveis representações sociais partilhadas em seu grupo acerca dos “educandos-pobres”. No decorrer da pesquisa, esses questionamentos foram sendo respondidos ao mesmo tempo que foram surgindo outros caminhos de compreensão desse processo psicossocial de formação identitária do educador social.

Faz-se importante trazê-los como exposição dos resultados desta pesquisa e indicar o local e a função das representações sociais de “educandos-pobres” dos educadores na organização de um processo de “lazarização” que compõe as relações entre os sujeitos da Educação Social dessas instituições socioeducativas.

As representações de educando-pobre são representações sociais? Quais são suas implicações no trabalho do educador social?

As representações de “educando-pobre” são representações sociais e estão ancoradas em uma representação social de “ONG caritativa”, partilhada pelo grupo social, tendo como modelo figurativo o “resgate” da população empobrecida. A força desse modelo figurativo de “resgate”, apresentado pelas representações sociais de ONG caritativa no processo de atribuição e pertença dos educadores sociais, descreve socialmente o “educando-pobre” como um ser “fragmentado” e existencial e ontologicamente por sua condição de pobreza. Assim, o educador social vai organizando a sua prática e suas relações institucionais com o intuito de resgatar essa população “fragmentada” pelo seu estado de pobreza.

Esse mesmo modelo figurativo partilhado pelas representações sociais de ONG caritativa e “educando-pobre” também auxilia nas escolhas pessoais e comunitárias desses educadores na constituição de seu grupo socioprofissional – diferenciando-se, assim, dos outros profissionais da educação formal. Uma das categorias de diferenciação mais reconhecidas como característica dessa identidade profissional dos educadores sociais é a afetividade, a qual se apresenta como uma das principais ferramentas associadas ao processo de cognição dessa população empobrecida “fragmentada” para que aconteça o “resgate” social, educacional e moral pretendido pela instituição.

Concomitantemente, essa afetividade requerida para a pertença grupal e organizada em função do atendimento ao modelo figurativo das representações sociais de ONG caritativa transforma-se em uma “marca identitária” do educador social. A “afetividade” na constituição da identidade do educador social é o que o diferencia dos outros profissionais da educação e promove a eficácia de sua ação socioeducativa em relação a outros sistemas educativos.

Esse modelo figurativo de “resgate” partilhado pelas representações sociais de “educando-pobre” e ONGs caritativas foi construído na própria

história da educação brasileira, a qual, ao longo da sua organização social e cultural, destinou às instituições religiosas a educação dos pobres vinculada ao exercício da caridade e à piedade dos praticantes da religião cristã, seja por meio do financiamento de suas obras, seja pelo reconhecimento dessa população como apta a uma vivência social pacífica. Essa ordem social é dada pelo recebimento de uma educação de conteúdos científicos capaz de integrar, minimamente, os sujeitos aos trabalhos manuais na sociedade, que, por sua vez, estão associados a uma educação da moral e dos costumes – organizada pela religião, de maneira explícita ou implícita.

Qual é a relação entre as representações sociais de “educando-pobre” e o processo de “lazarização” nas relações socioeducativas entre profissionais da Educação Social e educandos?

As representações sociais de “educando-pobre”, organizadas a partir do modelo figurativo de “resgate”, ganham força metonímica na figura bíblica de Lázaro, partilhada na filosofia e na cultura institucional como o símbolo do pobre “fragmentado” e “ferido” pela sua condição de pobreza e que recebe, de parte da divindade, o reconhecimento pela sua resignação em ser “pobre” e suportar as agruras da vivência das desigualdades sociais. Dessa forma, nas representações de “educando-pobre”, presente no ambiente caritativo do terceiro setor, participar do processo socioeducativo das ONGs caritativas é partilhar de uma ordem social que minimiza os processos cotidianos entre os que possuem acesso aos bens sociais e os outros que não têm as mesmas oportunidades.

O “educando-pobre”, ao assumir o modelo figurativo metonímico de Lázaro, tem o acesso básico aos bens sociais por meio das ONGs caritativas, responsáveis pelo seu “resgate” social. O “educando-pobre”, que permanece nas instituições caritativas e se permite passar pelo “processo de lazarização”, recebe a visibilidade e a acessibilidade social promovida pelas práticas socioeducativas. Da mesma forma, os educadores sociais também são afetados por essa representação social de “educando-pobre”, uma vez que as atribuições do seu trabalho específico buscarão atender às demandas institucionais dos educandos-pobres, organizando, assim, a pertença dos educadores a esse grupo socioprofissional.

A representação social de “educando-pobre”, ancorada no modelo figurativo de “resgate”, organiza um “campo simbólico” de troca importante

no processo identitário do educador social. Os valores, as ideias, os significados, entre outros conceitos, a respeito dos “educandos-pobres” são partilhados entre os educadores sociais em seu ambiente e se constituem em um dos elementos importantes das práticas educativas com essa população empobrecida, oriundas, em grande parte, da atribuição que esses educadores recebem em seu campo de trabalho, da instituição, dos educandos e de outros sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, no processo socioeducativo.

Da mesma forma, a pertença grupal também vai se constituindo sobre essa mesma égide a partir do momento em que os educadores vão partilhando de um mesmo campo simbólico, o qual constitui a sua permanência no grupo social e as relações profissionais entre seus pares. As categorias figurativas surgidas no decorrer dos discursos epidícticos desse grupo profissional – “educando-pobre”, educador social, realização pessoal, sistema escolar e ONGs caritativas – demonstram o conjunto de conceitos mais relevantes em seu processo identitário profissional e como eles se relacionam na busca de uma coesão identitária grupal.

No processo de alteridade vivido pelo educador social, o campo simbólico da representação social de “educando-pobre” das ONGs caritativas percorrerá toda negociação básica de atribuição e pertença do educador ao seu grupo profissional, o qual, ancorado no modelo figurativo das representações sociais de “educando-pobre”, consolidará valores, conceitos e categorias sociais que caracterizam a identidade pessoal e grupal. Algumas dessas marcas identificadas no discurso constituintes da identidade do educador social, tais como “afetivo”, “flexível”, “comprometido”, “diferenciado” e “perseverante”, mostram uma relação de alteridade com o “educando-pobre” (Lázaro), representado como “fragmentado”, “carente”, “conflitivo”, “complicado” e “desprotegido”. O modelo figurativo de “resgate” é fundamental na organização de práticas, atitudes, gestos, conceitos e outros valores que marcam a vivência do educador social no ambiente socioeducativo e auxiliam na constituição desse sujeito enquanto educador social.

Quais são as possíveis consequências desse processo de lazarização vivido entre os educadores sociais e as camadas empobrecidas de instituições socioeducativas?

A vivência das representações sociais de “educando-pobre”, que promovem o processo de lazarização nas relações entre os educadores

sociais e as camadas empobrecidas, interfere diretamente no processo de negociação identitária dos educadores sociais. Além de trazer para o campo simbólico da formação identitária o modelo figurativo de “resgate” das ONGs caritativas, auxilia na inter-relação entre as categorias figurativas, utilizadas pelos educadores em seu processo de atribuição e pertença identitária. A partir da figura do educando-pobre-Lázaro, são atingidas áreas da formação psicossocial desse sujeito, como “realização pessoal”, “sistema escolar” e “educador social”, presentes na identificação do grupo social, organizando o seu discurso de coesão grupal, legitimado pelas práticas e relações sociais estabelecidas no ambiente educacional.

Essa representação do “outro-pobre”, no processo identitário, apresenta dois movimentos importantes: a possível vivência de uma “esteganalteridade” e a criação de uma “iconidentidade” profissional.

Nessa relação educacional de “esteganalteridade”, o pobre que se encontra nas ONGs caritativas aparece “escondido” (estegano) nas representações sociais de “educando-pobre”. Nesse caso, a figura metonímica de Lázaro irá representá-lo na relação de alteridade com os educadores sociais do terceiro setor caritativo.

A partir do momento em que não se “enxerga” o “outro-pobre” concreto da relação de alteridade – que se encontra representado no “estegano-pobre” – a tendência do processo de atribuição de suas funções, enquanto educador social, é se organizar de modo a atender ao modelo figurativo da representação de “educando-pobre” em detrimento do “educando-pobre” concreto da relação de alteridade socioeducativa. A vivência dessa “esteganalteridade” do educador social em relação ao “educando-pobre” o protege de possíveis fracassos do resultado final de seu trabalho – transferindo para o “educando-pobre” a incapacidade de se adequar ao modelo de educando atendido pela instituição.

Por consequência, as representações sociais de “educando-pobre” que se apresentam no processo de atribuição e pertença dos educadores sociais podem conduzir a práticas educativas e relacionamentos que promovam a cegueira institucional das demandas socioeducativas dos pobres, à naturalização do processo de evasão dos “educandos-pobres” e/ou à desvalorização dos processos de ensino e aprendizagem da camada empobrecida.

Assim, a vivência da “esteganalteridade” no campo das atribuições do processo de negociação identitária auxilia no estreitamento entre as

duas representações sociais – ONGs caritativas e “educando-pobre” – que partilham e se reafirmam no mesmo modelo figurativo de “resgate”. Igualmente, a pertença grupal é organizada a partir das mesmas representações que, associadas às demais categorias sociais, anteriormente mencionadas, promovem uma “iconidentidade” profissional desse educador do terceiro setor caritativo.

O processo de lazarização do “educando-pobre”, legitimado pela vivência de uma esteganalteridade no interior do seu processo de atribuição e pertença, promove a criação de “insígnias” ou “ícones” que auxiliam na identificação do educador como integrante de um grupo profissional em relação a outros da sociedade, no posicionamento dos educadores diante do processo de atribuição e pertença com os outros grupos sociais (como “educandos-pobres” e a instituição religiosa) e na afirmação de que cada educador é responsável por carregar o “ícone” da sua pertença grupal, em suas práticas individuais.

O campo simbólico que compõe essa “iconidentidade profissional” – composta de figuras retóricas metafóricas, como “vestir a camisa”, “lutar”, “coração”, “construtor”, “sedutor” e “pesquisador” –, organizado em um contexto discursivo de virtudes (areté) sobre a constituição do ser “educador social”, além de marcar a sua diferenciação enquanto educador em relação a outros profissionais de educação, também é utilizado como forma de prevenção de sua identidade grupal, permitindo, assim, uma legitimação de seu trabalho profissional e a justificativa de algumas ações, caso não consiga corresponder às expectativas de outros grupos sociais.

A organização de um ícone identitário para o educador social também está em relação com a figura metonímica de Lázaro. A pertença socioprofissional do educador social se dará em um processo de identificação com o “educador de Lázaros”, carregando, em seu campo simbólico, imagens necessárias para atender às demandas do modelo figurativo das representações sociais de ONGs caritativas, que, espelhadas no “educando-pobre”, ajudam na organização de suas práticas e relações socioeducativas, as quais identificam os educadores sociais do terceiro setor caritativo. Se, para o “educando-pobre”, Lázaro é uma representação dele mesmo, para o educador social essa será a marca do resultado da negociação das categorias sociais na sua formação identitária e será sempre lembrada em relação à sociedade civil, em sua “iconidentidade” socioprofissional, como educador social em ONGs caritativas da Igreja Católica Apostólica Romana.

“Escutar o outro e falar sobre quem ele educa” auxilia nos processos relacionais entre os educadores sociais e as camadas empobrecidas?

Os resultados parciais desta pesquisa sobre a formação da identidade profissional do educador social e suas representações sociais sobre o “educando-pobre” contribuem para a discussão a respeito da formação desse profissional no campo educacional brasileiro. Ao buscar entender como o educador organiza as suas relações sociais básicas de alteridade com a população empobrecida, pode-se perceber a importância de uma formação específica para esse grupo socioprofissional que leve em consideração as suas diversas representações – inclusive as sociais – a respeito do evento social “pobreza” e a articulação com a educação como uma potencial ferramenta do processo de acessibilidade e integração dessa população na sociedade.

Nesse momento da cultura educacional brasileira, as discussões que envolvem a definição da categoria profissional de “educador social” não podem ser compostas apenas de questões sindicais, salariais e organizacionais trabalhistas. Embora elas sejam imprescindíveis para qualquer grupo socioprofissional, faz-se necessária uma discussão sobre a organização de conteúdos mínimos para a formação desse educador no terceiro setor, que, na maioria das vezes, não são contemplados nos cursos regulares de formação de professores – como os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas.

Uma formação específica para o educador social – nos moldes de graduação tradicional ou tecnológica – seria um local privilegiado para o começo da constituição identitária desse profissional que o ajudaria em seu processo, individual e grupal, de atribuições e pertencas no trabalho socioeducativo, da mesma forma que uma reorganização da sua forma de interação com as camadas empobrecidas e outros grupos sociais envolvidos no processo socioeducativos do campo de educação não formal.

A discussão sobre a constituição desse educador social, sua formação inicial e continuada, assim como as relações estabelecidas entre os educadores sociais e os educandos empobrecidos, não se encerra nesta pesquisa. Ao contrário, ela sugere novas perspectivas e novos olhares para a mesma temática. Esta pesquisa se propôs exemplar, não somente para outras instituições socioeducativas, ligadas à rede de ONGs caritativas da Igreja Católica, mas para todos os espaços socioeducativos do terceiro setor.

Nesse processo socioeducativo, entender as representações sociais presentes é uma das formas de compreender como os grupos sociais, inclusive o dos educadores, organizam internamente suas práticas, seus conhecimentos, seus saberes e suas identificações com o campo de educação não formal.

Quando – ou se – as representações sociais não respondem mais a determinados aspectos da vivência identitária do educador social, elas também interferem na sua negociação identitária básica, uma vez que funcionam, internamente, como “marcas identitárias” desses educadores – no caso das ONGs caritativas, educadores-Lázaros – e organizadoras das diversas categorias sociais existentes no processo de atribuição e pertença de outros grupos envolvidos no processo socioeducativo.

De fato, essa realidade pode ser vista em outros espaços educativos, inclusive os escolares. Em uma pesquisa sobre representações sociais de história em escolas públicas de zonas periféricas do Rio de Janeiro, Ferreira (2017) encontrou representações sociais de “aluno-pobre” que tinham no seu núcleo figurativo elementos muito parecidos com as representações de “educandos-pobres” da pesquisa relatada neste artigo. De fato, o mesmo núcleo figurativo “resgate” aparece também para esses sujeitos que se encontram em um ambiente escolar estudando história. Porém, nesse caso, os professores dos alunos dessa realidade, que são os que possuem as representações sociais de “alunos-pobres”, são os que se utilizam do processo de “lazarização” dos seus alunos para fazer a definição de quais conteúdos que devem ser organizados para esses alunos, independentemente do que se possa pedir o currículo mínimo da escola pública daquele município.

Nesta pesquisa, o processo de “lazarização”, motivado pelas representações sociais de “alunos-pobres”, construídas por esses professores, causa outro tipo de resultado educacional: a potencialidade disciplinar, que significa que os pobres não precisam receber da mesma forma todos os conteúdos, bastando para eles estudar matemática e português, em detrimento de outras disciplinas do currículo, e “esteganalteridade”, que, embora também apareça na pesquisa que é foco deste artigo, na escola pública se apresenta com outra função.

Na realidade da educação formal, a esteganalteridade “esconde” as demandas dos “alunos-pobres” na questão da reflexão crítica sobre a sua realidade social. Dessa forma, o professor o enxerga como um “pseudoalu-

no” pobre que se movimenta segundo o que acha que ele precisa, ou seja, carinho e atenção por ser pobre. Os conteúdos de matemática e língua portuguesa o ajudarão a arrumar um “trabalho concreto”, mas não em tirá-lo, diretamente, da situação de pobreza. Para isso, as relações de afetividade e de bom relacionamento bastam para os pobres. Assim, eles são vistos como elementos da caridade e benevolência dos professores, tais quais os educadores sociais também viam os seus “educandos-pobres”.

Pode-se inferir que nas duas pesquisas se encontram esse tipo de relacionamento destinados aos sujeitos empobrecidos nas práticas educativas. Os pobres, dentro ou fora da sala de aula, são “lazarizados”. Sua pobreza é vivida de forma ontológica, ou seja, impregnada à sua condição humana. Dessa forma, a intervenção da educação não auxiliará os sujeitos a deixar sua condição de pobreza, mas apenas aplacará as consciências dos educadores sociais e professores nas relações com esses grupos sociais.

Enfim, “escutar o outro falar sobre quem ele educa” é o primeiro passo para o reconhecimento da atividade profissional do educador em seu campo socioeducativo. As representações sociais de “educando-pobre” ajudam a entender as relações de alteridade do processo educativo e de que maneira o educador consegue articular as atribuições desse grupo como parte de seu trabalho. Portanto, isso não deve ser uma conclusão, mas uma aproximação da constante busca de uma melhor compreensão do movimento identitário desse educador, que traz em si a cultura institucional, a sua realização pessoal e sua necessidade de pertença a um grupo profissional. Dar voz àqueles que educam é uma forma de legitimá-los como um grupo de profissionais da educação; ouvi-los é a possibilidade de deixá-los se reconhecerem nas marcas que os identificam como educadores no social.

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

2 A delimitação dos grupos sociais pelos quais são considerados beneficiários das políticas afirmativas de assistência social se encontra nas Leis nº 8.742/1993, nº 9.533/1997, nº 10.689/2003 e nº 12.101/2009.

Referências

ALBUQUERQUE, Antonio Carlos Carneiro. **Terceiro setor: história e gestão de organizações.** São Paulo: Summus, 2006.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

_____. Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997. Autoriza o Poder Executivo a conceder apoio financeiro aos Municípios que instituírem programas de garantia de renda mínima associados a ações socioeducativas. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 11 dez. 1997.

_____. Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003. Cria o Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jun. 2003.

_____. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória no 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 30 nov. 2009.

CALMON, Pedro. **História social do Brasil.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. A constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVEIRO, Osmar. **A educação nas constituintes Brasileiras de 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-53.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da senzala a colônia.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

DOISE, WILLEM. Atitudes e representações sociais. *In*: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 187-204.

_____. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1>. Acesso em: 18 mar. 2018.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FERREIRA, Arthur Vianna. O “aluno-pobre”, as representações sociais e as práticas de iniciação científica na formação docente em História. *In*: COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da; MAGALHÃES, Edith Maria Marques (Orgs.). **Percursos de iniciação científica**: a prática da pesquisa nos espaços educativos. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990a.

_____. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990b.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. *In*: ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 149- 161.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONG e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 2001.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. *In*: ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 47-67.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 63-85.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças no Brasil do século XX. *In*: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JUNIOR, Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 459-495.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. *In*: CAMPOS, Pedro Humberto Farias; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.

_____. Valores en las representaciones sociales. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS, 8., 2006, Roma. **Anais...** Roma, 2006.

_____. Para uma pedagogia das representações sociais. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6. n. 11, p. 121-142, jul./dez. 2008.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Sobre a subjetividade social. *In*: SÁ, Celso Pereira (Org.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República Editora, 2005. p. 11-62.

_____. Preconceito e representações sociais. *In*: ALMEIDA, Angela; JODELET, Denise (Org.). **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 17-34.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONG's de educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p. 61-87, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16101.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: Loyola Edições, 2003.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 97-150.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2004.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 210-230.

SOUZA, Jessé. **A construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias abandonadas: assistência a crianças de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Os aprendizes da guerra. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 192-209.

A prática pedagógica em um serviço de medidas socioeducativas em meio aberto: o desenvolvimento do projeto político-pedagógico como base do trabalho socioeducativo

SELMA MARQUETTE MOLINA¹

JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO²

Resumo

Este resumo tem como base uma pesquisa em andamento que objetiva relatar e analisar a construção e a implantação do projeto político-pedagógico (PPP) em um serviço de medidas socioeducativas em meio aberto (SMSE/MA) da cidade de São Paulo. De maneira mais específica: 1) entender a função do aspecto pedagógico no SMSE/MA; 2) verificar se a elaboração do PPP pode auxiliar na efetivação das ações pedagógicas no SMSE/MA; 3) traçar indicadores para apoiar a construção de PPPs no âmbito do SMSE/MA. O referencial teórico utilizado se apoia, inicialmente, na legislação federal, estadual (SP) e municipal (SP), bem como em teóricos que discutem os conceitos de pedagogia, PPP, Pedagogia Social e suas práticas, como Veiga, Caliman e Freire. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem diagnóstica, do tipo exploratória, desenvolvida no formato de estudo de caso. Foram utilizados como fonte de dados: a) documentos – atas de reuniões, estudos de caso, supervisão institucional e avaliações realizadas pelos adolescentes/jovens atendidos no SMSE/MA; b) entrevista semiestruturada com seis profissionais do SMSE/MA. Para organização e análise dos dados, utilizou-se do método de núcleos de significação. A pesquisa, inicialmente, expressa resultados preliminares no sentido de que o PPP favorece a práxis dos educadores, por sua organicidade e por se relacionar com o cotidiano por eles vivenciado.

Palavras-chave: Medida socioeducativa em meio aberto. Pedagogia Social. Pedagogia. Projeto político-pedagógico.

The pedagogical practice in an socio-educational measures in open environment service: the development of the political-pedagogical project as the basis of the social-educational work

Abstract

This abstract is based on an ongoing research that aims to report and analyze the construction and implementation of the political pedagogical project (PPP) in a Socio-educational Measures in Open Environment Service (SMSE/MA) in São Paulo city. Specifically: 1) Understand the function of the pedagogical aspect in SMSE/MA; 2) Verify if the elaboration of the PPP can support the accomplishment of the pedagogical actions in the SMSE/MA and; 3) Describe the indicators to support the construction of PPPs in the scope of the SMSE/MA. The theoretical reference used is based initially on federal legislation, state legislation (SP) and municipal legislation (SP), and on theoreticians who discuss the concepts of pedagogy, political pedagogical project, social pedagogy and its practices, such as Libâneo, Ilma Passos, Caliman and P. Freire. Methodologically, it is a research of diagnostic approach, of the exploratory type, developed in the format of case study. The following sources were used: a) documents – meetings minutes, case studies, institutional supervision and assessments performed by adolescents / young people assisted in SMSE/MA; b) semi-structured interview with six professionals from the SMSE / MA. For the organization and analysis of the data will be used the method of meaning core. The research initially expresses preliminary results in the sense that the political pedagogical project favors the praxis of the educators, for their organicity and for relating to the everyday life they experience.

Keywords: Socio-educational measure in open environment. Social Pedagogy. Pedagogy. Pedagogical political Project.

Prática pedagógica em um serviço de medidas socioeducativas em meio aberto: o desenvolvimento do projeto político-pedagógico como base do trabalho socioeducativo

Resumen

Este resumen tiene como base una investigación en marcha que tiene por objeto relatar y analizar la construcción y la implantación del proyecto político pedagógico (PPP) en un Servicio de Medidas Socioeducativas en Medio Abierto (SMSE/MA) de la ciudad de São Paulo. en concreto: 1) Entender la función del aspecto pedagógico en el SMSE/MA; 2) Verificar si la elaboración del PPP pue-

de auxiliar en la efectividad de las acciones pedagógicas em lo SMSE/ MA y; 3) Trazar indicadores para apoyar la construcción de PPP en el ámbito de lo SMSE/ MA. El referencial teórico utilizado se apoya, inicialmente, en la legislación federal, estadual (SP) y municipal (SP) y, en teóricos que discuten los conceptos de pedagogía, proyecto político pedagógico, pedagogía social y sus prácticas, como Libâneo, Ilma Pasos, Caliman y P. Freire. Metodológicamente, se trata de una investigación de enfoque diagnóstico, del tipo exploratório, desarrollada en el formato de estudio de caso. Se utilizaron como fuente de datos: a) documentos - actas de reuniones, estudios de caso, supervisión institucional y evaluaciones realizadas por los adolescentes / jóvenes atendidos en el SMSE/MA y; b) entrevista semiestructurada con seis profesionales del SMSE/MA. Para la organización y análisis de los datos se utilizan el método de núcleos de significación. La investigación, inicialmente, expresa resultados preliminares en el sentido de que el proyecto político pedagógico favorece la praxis de los educadores, por su organicidad y por relacionarse con lo cotidiano por ellos vivido. Palabras clave: Medida socioeducativa en medio abierto. Pedagogía Social. Pedagogía. Proyecto político pedagógico.

Introdução

O objetivo deste texto é analisar e problematizar o papel do projeto político-pedagógico (PPP) nos serviços de medidas socioeducativas em meio aberto (SMSE/MA).

O interesse por esse tema nasceu de inquietações sobre os processos pedagógicos e de atendimento do adolescente a partir da prática profissional em um SMSE/MA na cidade de São Paulo.

Neste artigo, analisam-se leis e normativas que fundamentam o SMSE/MA, em conversa com teóricos que fundamentam a Educação Social e auxiliam a compreender a ação socioeducativa no movimento de práxis, incorporando elementos observados na atuação profissional, sempre tendo como referência a possibilidade de desenvolver uma prática sociopedagógica que favoreça o respeito aos direitos fundamentais da vida de cada adolescente e jovem atendido na medida socioeducativa.

Esta reflexão se fundamenta nos princípios estabelecidos pela Pedagogia Social brasileira, na busca de que as relações entre os homens em interação social possam ser educativas, com um olhar consciente e crítico sobre o que os cerca, como se vive nesse ambiente, como ele impacta os indivíduos e como se reage a ele.

Nessa proposta, considera-se a medida socioeducativa em meio aberto como um espaço que oportuniza, aos que a frequentam, a reflexão sobre suas vidas, atendendo ao paradigma da proteção integral, na qual se compreende o adolescente como uma pessoa em desenvolvimento, sujeitos de direitos e protagonista de sua vida, como um sujeito histórico, social, cultural, portanto em interação com a sociedade.

Reconhece-se que o trabalho dos profissionais na medida socioeducativa em meio aberto é perpassado por pelo menos três dimensões: a pedagógica, a social e a jurídica, o que muitas vezes traz confusão sobre a real intencionalidade da medida, já que existe uma preocupação em dar conta dos procedimentos apontados pelo judiciário em relação ao adolescente, assim como efetivar os encaminhamentos da área social, realizando essas ações em desconexão com o processo educativo na execução da medida aplicada. Por vezes, os encaminhamentos são dados sem ressonância com a possibilidade real do adolescente em cumprir com o estabelecido, o que pode desfavorecer o aspecto pedagógico da medida, sendo essa uma preocupação que permeia constantemente o diálogo dos profissionais do meio aberto.

Considera-se ainda a percepção advinda da prática profissional, de que em muitos SMSE/MA cada educador exerce sua ação pedagógica, descolada de uma proposta em comum que atenda às necessidades dos adolescentes. Cada qual segue uma linha de atuação que considera adequada para cada caso, o que levou a questionar sobre em quais bases teóricas se apoiam. Há um norteador que oriente o fazer dos profissionais de um mesmo serviço? Evidencia-se ainda que o exercício ação-reflexão-ação parece distante da realidade de algumas equipes, mergulhadas em seus fazeres imediatos do cotidiano.

Tais inquietações levaram em busca de elementos concretos que pudessem favorecer a reflexão e a melhoria da prática educativa com adolescentes em conflito com a lei, apontando o PPP como uma estratégia a ser considerada, já que, por sua organicidade e pela forma como se desenvolve, pode favorecer a reflexão sobre a ação, assim como a produção e a sistematização de novos saberes, contribuindo para a socioeducação.

Dessa forma, entende-se o PPP como um instrumento que possibilita a práxis educativa em qualquer espaço em que se desenvolva. Acredita-se que cabe aos programas sociais e às políticas sociais terem um plano pedagógico de atendimento que seja fundado em uma pedagogia da libertação, desenhada por autores como Freire, Vygotsky, Pistrak, Makarenko e Dussel.

Este texto é composto de quatro partes, mais a conclusão. Inicia-se com “Educação Social e medidas socioeducativas”, norteado pelo pensamento de Freire, Vygotsky, Dussel e Pistrak, apresentando a compreensão sobre socioeducação.

Segue-se com o “Serviço de medidas socioeducativas em São Paulo”, parte na qual se analisam as leis e as normativas que fundamentam e norteiam o SMSE/MA nesse município, traçando relações com a Educação Social, e como esses elementos incidem sobre o documento que orienta a medida socioeducativa aplicada, o Plano Individual de Atendimento (PIA).

Em “O projeto político-pedagógico no serviço de medidas socioeducativas em meio aberto”, discute-se sobre a obrigatoriedade desse instrumental no SMSE/MA, ponderando sobre como se acredita que o PPP pode influenciar a qualidade do processo socioeducativo experienciado pelo adolescente/jovem e sua família. Especificamente quanto ao PPP, traz-se o aporte teórico de Veiga Passos e Celso Vasconcellos.

Apoia-se nessas reflexões o pensamento de Makarenko, salientando o aspecto político do PPP e sua relevância na organização da ação educativa.

Os teóricos da Pedagogia Social brasileira, como Graciani, Silva, Caliman e Souza Neto, contextualizam o exercício reflexivo, fazendo enxergar o chão do qual se parte para atender às necessidades específicas da realidade.

Conclui-se que a organização e a práxis educativa no SMSE/MA, orientadas pelo PPP, podem favorecer a Educação Social de todos que passam por seu processo educativo, envolvendo os profissionais do serviço, seus parceiros do sistema de garantia de direitos e os adolescentes, jovens e suas famílias, desde que politicamente engajados no sentido da socioeducação.

Educação Social e medidas socioeducativas

A reflexão que se traça sobre o trabalho socioeducativo começa a se desenrolar ainda nos estudos de graduação em Pedagogia, quando se tomou conhecimento sobre os diversos espaços de educação.

Esses estudos levaram ao conhecimento da Pedagogia Social e de um de seus campos de domínio, a Educação Social, impulsionando a atuar profissionalmente em um espaço de educação não escolar, especificamente nas medidas socioeducativas em meio aberto.

É utilizada a expressão “educação não escolar” no sentido de “[...] distinguir todas as práticas educativas que ocorrem no campo social daquelas que ocorrem no interior da escola [...]” (ZUCCHETTI; MOURA, 2007, p. 5). De antemão, não se está aqui tratando de pares de oposição, mas apontando para um campo de ação e atuação.

A abordagem da Pedagogia Social ajudou na compreensão e na execução de ações educativas no trato com situações de desigualdade, risco e vulnerabilidade social presentes na vida das pessoas que passam pelo processo educativo, assim como na compreensão sobre como eram afetadas pelas relações de poder instituídas (FREIRE, 1982).

A Pedagogia Social, entendida como a teoria geral da Educação Social (SILVA *et al.*, 2011), deu respaldo teórico para a compreensão de práticas de educação libertadora. Nesse sentido, mostrou a prática de profissionais, de diversas titulações acadêmicas ou sem nenhuma, que desenvolviam trabalhos fundamentalmente pedagógicos, com base em uma pedagogia que ensinava as pessoas a viver com melhores condições na situação real que experienciavam em seus cotidianos.

Assim, passou-se a entender a Educação Social como uma prática pedagógica sedimentada no objetivo de favorecer a convivência humana a partir de uma reflexão crítica sobre a própria condição de existência do ser, para uma tomada de ação que lhe permita uma outra forma de viver, respeitando a diversidade das maneiras de viver e suas expressões culturais.

Considera-se que essa educação, se não vivenciada pelo educador, fica fragilizada na relação com o educando, pois, como alerta Freire (1997), para promover a consciência crítica no outro, é primordial que o educador consiga promover em si essa conscientização, nos planos pessoal e profissional, exercitando a reflexão sobre sua ação, já que é “[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 43-44).

Não parece difícil perceber que, apesar de se ter uma boa produção entre os acadêmicos sobre a importância das práxis, entre os que exercem o trabalho de educação na ponta, diretamente com os educandos, esse movimento ainda não se enraizou, talvez por não o apreender como uma cultura necessária, na educação brasileira, para melhoria de todo contexto educacional.

Com a crença nessa necessidade, buscou-se embasamento teórico que auxiliasse na reflexão crítica do fazer socioeducativo.

Nesse sentido, a teoria desenvolvida por Vygotsky pareceu ser a que melhor conduz para a compreensão sobre a importância da Educação Social, lançando luzes sobre o fazer educativo com o adolescentes na medida socioeducativa em meio aberto.

Suas pesquisas mostraram que, para além da bagagem hereditária que o ser humano traz, a questão histórica e social norteia seu comportamento. Cabe à educação auxiliar o homem na interação com o meio no qual foi chamado a viver, de forma que suas reações às instigações do meio social sejam criativas e úteis para a sociedade em geral, não de maneira a se conformar com o estabelecido pelas classes dominantes da sociedade, pois então não seria criativa, mas de maneira a “estabelecer novas reações, novas formas de conduta” (VYGOTSKY, 2003, p. 76).

Cada ser apresenta suas particularidades enquanto pessoa em razão de combinação única que acontece na interação dos fatores biológicos e sociais em cada indivíduo. Nesse sentido,

[...] o ambiente social determina a elaboração do comportamento. [...] O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, [contudo] o processo de formação de reações depende do desenlace do combate entre o organismo e o meio (VYGOTSKY, 2003, p. 76-79).

Ao educador cabe organizar o meio social favorecendo a interação do educando com esse meio, desencadeando o processo educativo. Para Vygotsky, o educador se assume como tal quando “[...] incita a atuação das poderosas forças do meio, as dirige e as obriga a servir à educação”. Importa, nesse processo, “[...] comunicar hábitos e capacidade de viver” (VYGOTSKY, 2003, p. 76).

Conforme apontado por Vygotsky (2003, p. 79), meio social é o meio natural, o ambiente em que a pessoa se desenvolve, desenvolve o próprio corpo, pois “em suas relações com o ambiente, o ser humano sempre utiliza uma experiência social”.

Assim como Vygotsky, acredita-se na Educação Social como uma educação imersa na vida, no cotidiano, sendo relevantes o ambiente (meio social), o educador e o educando, ressaltando que

[...] o ser humano adapta de forma ativa a natureza para si mesmo. [...] Para o organismo, só é real o vínculo que

ocorreu em sua experiência pessoal. [...] Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência (VYGOTSKY, 2003, p. 62-75).

Assim, “[...] na educação não há nada passivo ou inativo” (VYGOTSKI, 2003, p. 78). Todas as forças cooperam no processo educativo, e isso acontece quando o sujeito da educação apreende as forças que o perpassam, criando formas para crescer e viver harmonicamente com as condições que lhe são oferecidas no ambiente em que se desenvolve, transformando-o para um viver melhor, o que parece ser o desafio proposto na socioeducação, exercida no âmbito da medida socioeducativa em meio aberto, ou seja, oportunizar ao adolescente, que reagiu com o ato infracional ao que o meio social lhe proporcionou, encontrar o sentido de sua vida, buscar outra relação possível com o meio, que não a destruição e a dor. Nesse sentido, Vygotsky (2003) provoca com o seguinte questionamento: como o educador pode atuar de forma a que todas as forças presentes nesse meio se transformem em forças que promovam a Educação Social da pessoa?

Considerando o pensamento de Vygotsky, no qual só é possível educar a si mesmo, acredita-se em um trabalho socioeducativo que não intente mudar a pessoa para que ela passe a pensar, sentir e agir de uma forma diversa à realidade na qual cresceu e se educou, mas sim auxiliar para que possa compreender como as circunstâncias da vida a afetam, como encontrar suas potencialidades na adversidade e usar o meio a favor de sua dignidade humana.

Trata-se de uma educação na qual o processo de formação importa mais que o produto que se entregará ao final dele. O processo permite que a pessoa vá se desenvolvendo na compreensão das circunstâncias em que está imersa e, nesse sentido, não se educa para as conformidades sociais, mas para a criação da vida, seja em que contexto se apresente.

Na lida diária com os adolescentes/jovens e suas famílias, fortaleceu-se a crença de que

O ethos da libertação pedagógica exige que o mestre saiba ouvir, no silêncio, e com respeito, a juventude, o povo. [...] em sua convivência, em sua humildade e serviço transmite

a consciência crítica para afirmar os valores já existentes na juventude e no povo. Atitude de colaboração, convergente, mobilizadora, organizativa, criadora. A veracidade anti-ideológica é a atitude fundamental pedagógica: descobrimento dos enganos do sistema, negação ou destruição daquilo que tal sistema introjetou no povo, construção afirmativa da exterioridade cultural (DUSSEL, 1977, p. 101-102).

Assim, pensa-se que o espaço de educação socioeducativo é o lugar da escuta sincera e ética dos que nele se encontram, possibilitando o diálogo que organiza e significa o cotidiano para que nasça outra perspectiva de vida, com mudanças e permanências, ou seja, a mesma pessoa com um novo relacionamento com a vida, fruto de suas escolhas. Esse movimento, se bem compreendido e executado, envolve e modifica todos os participantes do ato educativo, acolhendo os saberes e as possibilidades de cada pessoa, setor ou instituição para a criação de novas possibilidades de experiências e vivências.

Considera-se ainda, e se tem esse pensamento como motivador da atuação profissional, que “é preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e o adolescente não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida” (PISTRAK, 2011, p. 33).

A adolescência caracteriza-se por um momento de transição da organização física, psíquica e emocional da infância para a maturidade do mundo adulto. Portanto, o adolescente é um ser histórico e social, imerso em uma cultura, em um momento importante de seu desenvolvimento, significativamente afetado pela interação dialética de seu organismo com esse meio. Compreender o adolescente nesse sentido revela maior interesse e necessidade de que os processos educativos que o cercam permitam que desenvolva suas potências humanas, em harmonia com a sociedade que o acolhe.

Revela-se, dessa forma, o que parece ser o papel fundamental da educação, que é favorecer, por meio dos processos educativos, que as pessoas reflitam sobre como vivenciam seus cotidianos, possibilitando-lhes que realizem escolhas, mudanças ou permanências comportamentais, mas sempre em favor da vida, preservada em seus direitos fundamentais.

Salienta-se que, na linha de raciocínio desenvolvida, não cabe pensar em ressocialização, ou inserção, ou integração social. O adolescente vive em um meio social. Cabe à educação auxiliá-lo na interação com esse meio.

O serviço de medidas socioeducativas em São Paulo

De que forma a compreensão sobre a Educação Social se entrelaça com o SMSE/MA? Será estabelecido esse diálogo caminhando entre as leis, as normativas e a realidade dos profissionais que atuam nesse serviço.

As medidas socioeducativas em meio aberto atendem a adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos ou, excepcionalmente, jovens entre 18 e 21 anos, encaminhados pela Justiça da Infância e da Juventude, para cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida (LA) e/ou prestação de serviço à comunidade (PSC), devendo oferecer também orientação às famílias desses adolescentes/jovens.

Conta-se o número de 61 SMSE/MAs no município, das quais 13 estão localizados na região norte do município, 23, na região leste, 3, na região oeste, 2, na central, e 20, na região sul, somando uma capacidade total de 6.120 vagas disponíveis para atendimento dos adolescentes e jovens (SÃO PAULO, 2018).

Em São Paulo, o SMSE/MA é executado por organizações não governamentais (ONGs) por meio de convênios estabelecidos com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social (SMADS). É referenciado ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) ou, na falta desse equipamento na região, ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

O objetivo das medidas socioeducativas (BRASIL, 2012) é atuar no sentido de garantir que os direitos fundamentais do adolescente/jovem, estabelecidos por lei (BRASIL, 1990), sejam preservados e, por meio de ações socioeducativas, oportunizar escolhas que afastem o adolescente da situação de conflito com a lei, de modo que continue sua vida em um novo relacionamento com o meio social, assim como conscientizar o adolescente sobre os riscos e as consequências do ato infracional que cometeu, promovendo a responsabilização. A desaprovação da conduta infracional faz parte dos objetivos das medidas socioeducativas (BRASIL, 2012) e representa a força da lei sobre a pessoa pela aplicação da medida mais adequada para cada situação, conforme disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

As normativas legais que fundamentam a atividade nas medidas socioeducativas em meio aberto orientam no sentido de uma ação pautada na socioeducação.

É estranho pensar que a medida socioeducativa pode não estar pautada em ações conduzidas para uma Educação Social, mas a compreensão do aspecto socioeducativo da medida ainda é terreno de difícil compreensão para muitos profissionais, por não se aprofundarem no conhecimento das teorias que dão suporte às determinações legais e até mesmo por desconhecerem as normativas do serviço que realizam. Salienta-se que se apreenda a necessidade desse conhecimento e que se criem espaços que favoreçam a reflexão em conexão com a prática, pois nem sempre é fácil compreender essas leis e normativas.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2012) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) norteiam o trabalho no SMSE/MA. As normativas, as diretrizes e os eixos operativos para o serviço igualmente se desenvolvem a partir dos pressupostos dessas leis, apesar de que elas apresentem significativas diferenças quanto ao princípio da socioeducação.

O ECA parece evidenciar o aspecto socioeducativo das medidas socioeducativas, as quais, ao serem aplicadas, não eximem as medidas protetivas, salientando que: “Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 1990, s/p).

Cabe ao SMSE/MA, segundo o ECA, cuidar para que, no cumprimento da medida de PSC, o adolescente/jovem preserve seu horário de estudo e trabalho, assim como seja resguardado de qualquer tipo de situação humilhante ou vexatória, sendo que o trabalho que executará deve ser de interesse geral e em respeito às suas aptidões.

Quanto à medida de LA, a lei define que o serviço tem como responsabilidade acompanhar o adolescente, favorecendo e, se necessário, efetivando sua matrícula em instituição de ensino, com a realização de acompanhamento periódico de sua frequência e aproveitamento, assim como empregar todos os esforços para auxiliá-lo na inserção em curso profissionalizante e mercado de trabalho, além de inseri-lo em programas de atendimento social, conforme necessidade, a fim de que rompa com o ciclo de violência no qual se encontra.

O SINASE (BRASIL, 2012), em seu texto, parece evidenciar o caráter sancionatório das medidas socioeducativas. Ao definir os objetivos das medidas, traz termos como integração social do adolescente, responsabilização e desaprovação da conduta.

Não se acredita que o adolescente precise se integrar à sociedade, pois ele já vive e se desenvolve nela. Crê-se que se deve auxiliá-lo na interação com o meio social por ele vivenciado.

Quanto ao termo “responsabilização”, há que se tomar cuidado para que se conheça o contexto de vida do adolescente e o que teria motivado seu envolvimento com o ato infracional, a fim de que, ao responsabilizá-lo, não se gere culpabilização. É preferível conscientizá-lo acerca dos riscos do envolvimento com o crime e suas consequências, fortalecendo-o para que organize outras formas de se relacionar com a sociedade, salvaguardando sua integridade humana.

A desaprovação da conduta está relacionada ao tipo de sanção que será aplicada ao adolescente. Portanto, há de se compreender que práticas desconexas de ações socioeducativas surjam no SMSE/MA e que diferentes discursos permeiem um mesmo serviço, já que as próprias bases que o fundamentam podem causar conflitos.

Indubitavelmente, o SINASE representa um avanço para a implementação de uma política pública que assegure os direitos fundamentais à vida do adolescente em conflito com a lei. A reflexão aqui realizada é no sentido de cuidar para que o verbo não traia a ideia, o que na prática faz com que a direção ideológica do texto e suas brechas se tornem fragilidades pela garantia desses direitos, fundamentados na educação, como preconiza o ECA.

Apesar desse contexto, as orientações práticas para a execução dos SMSE/MA e os eixos normativos das medidas parecem mais próximos dos princípios presentes no ECA, que, “[...] em seu escopo, [...] incorporou o princípio da prioridade absoluta para garantir o direito à educação; tendo-o feito, objetivou essencialmente o caráter socioeducativo das medidas socioeducativas [...]” (SÃO PAULO, 2016, p. 37).

O Caderno de Orientações Técnicas e Metodológicas de Medidas Socioeducativas (MSE), de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) traz que: “a ação educativa deve promover o protagonismo juvenil e fortalecer a participação da família no processo socioeducativo. Esse **processo é consolidado na ação pedagógica [...]**” (SÃO PAULO, 2012, p. 29, grifos nossos).

A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2013b) determina que o SMSE/MA tem como objetivo ofertar acesso à cultura e à educação, fortalecer os laços familiares e comunitários, fazer o acompanhamento social do adolescente, inseri-lo nas políticas públicas e nos serviços e programas socioassistenciais, conforme sua necessidade, assim como possibilitar a construção de um projeto de vida que favoreça seu afastamento das situações de risco que o levaram ao ato infracional.

O Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto destaca que:

[...] apesar de se tratarem de sanções, as medidas socioeducativas não são e não podem ser confundidas com penas, pois as duas têm natureza jurídica e finalidade diversas, dado que as medidas socioeducativas têm caráter **preponderantemente pedagógico**, com particularidades em seu processo de aplicação e execução (BRASIL, 2016, p. 24, grifos nossos).

Considera-se, no entanto, que não fica claro nos documentos que normatizam os SMSE/MAs o que pode se entender por socioeducativo e quais seriam as ações pedagógicas que poderiam dar conta de cumprir com os objetivos da medida socioeducativa.

Nesse sentido, contribui muito o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Município de São Paulo 2015-2025:

[...] um documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais que envolvem os adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto, embasado na luta e proposições daqueles que defendem o seu acesso e permanência nos espaços públicos por meio de políticas de cidadania (SÃO PAULO, 2016, p. 21-22).

O plano, fruto de reflexões e apontamentos dos que atuam no sistema de garantia de direitos e da sociedade civil, apresenta relevantes contribuições para o entendimento ao tornar clara a ênfase na socioeducação, apontando caminhos para que se efetive nas relações interdisciplinares, intersetoriais, interinstitucionais, constituintes da medida socioeducativa em meio aberto.

Seus autores atentam para a importância de que a socioeducação promova “[...] uma ruptura que, acima de tudo, predisponha os atores

do Sistema de Garantia de Direitos para a emancipação” (SÃO PAULO, 2016, p. 20). O documento salienta que essa mudança se fundamenta em uma natureza ético-política, proposta que identifica a prática educativa da medida socioeducativa como uma prática da Educação Social, nos fundamentos do pensamento freireano, que possibilita “[...] subsídios para educadores e educadoras que acreditam ser possível outra Educação e outro mundo, mais humano, mais igualitário e mais justo” (SILVA, 2016, p. 196).

Uma educação que, em seu processo, propicia “[...] aos educandos instrumentos para saberem lutar e construir o sentido da vida e da história” (SOUZA NETO, 2010, p. 34-36). Por essa razão, prefere-se pensar que essa educação promove a “libertação”, no entendimento apresentado por Freire (1982), em vez de “emancipação”, encontrado nas normativas técnicas e operacionais.

Como toda educação, a socioeducação que se tenta realizar na medida socioeducativa em meio aberto está situada no campo prático da vida. A lida pedagógica se dá na relação com o cotidiano das pessoas e, portanto, reflete seus resultados sobre este, buscando estabelecer uma nova relação da pessoa com as situações diárias.

É relevante não esquecer que se está refletindo sobre uma educação que toca as pessoas em desenvolvimento, portanto que estão formando suas estruturas psicológicas. Nesse sentido, na busca de compreender esse fazer educativo, recorre-se a Vygotsky (2003, p. 83) quando aponta:

[...] como característica essencial da educação o momento de não-consolidação, de fluidez do crescimento e de mudanças originais no indivíduo. [...] Seu destino e objetivo consistem em preparar o ser jovem para a complexa atividade da vida.

[...] a educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. [...] Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem.

Para se efetivar essa educação, é de suma importância que se conheçam e desenvolvam as potencialidades do adolescente, já que, por natureza, “[...] contém muitas personalidades futuras” (VYGOTSKY, 2003, p. 83).

Com essa compreensão e lançando o olhar no campo prático da ação pedagógica do SMSE/MA, passa-se a considerar o documento que baliza as ações pedagógicas na medida socioeducativa em meio aberto, o Plano de Atendimento Individual (PIA), e como sua elaboração, executada com clareza dos objetivos a que se propõe, isto é, do processo educativo que se desenvolve a partir dele, pode resultar em ações socioeducativas.

O PIA e o PPP

O PIA é um documento de exigência obrigatória a ser elaborado logo que o adolescente chega ao SMSE/MA, a partir da escuta dele e de sua família sobre a situação real de vida na qual se inserem, quais direitos fundamentais à vida foram violados, as possíveis causas do ato infracional, os sonhos e as perspectivas futuras do adolescente/jovem.

Não se trata da aplicação de um questionário, mas de um mecanismo de registro e planejamento que procura abarcar a trajetória, as demandas e os interesses do adolescente com o objetivo de construir, **a partir desse diálogo**, propostas [...] que criem alternativas para a ruptura com a prática do ato infracional e que contribuam para a autonomia do adolescente (BRASIL, 2016, p. 60-61, grifos nossos).

Uma importante característica do PIA é “focar a **socioeducação** por meio da construção de novos projetos pactuados com os adolescentes e famílias” (BRASIL, 2013a, p. 9, grifo nosso).

A socioeducação é entendida como “[...] um novo sentido ao que se tem denominado de socioeducativo, na linha de uma proposição que se apoia na educação” (SÃO PAULO, 2016, p. 19). Portanto, apreender o verdadeiro sentido de existir do PIA e construí-lo respeitando seus princípios é basilar para que a medida socioeducativa possa ter algum sentido na vida do adolescente/jovem.

O SMSE/MA conta a seu favor com o fato de exercer a prática educativa com pessoas em desenvolvimento inseridas no cotidiano de suas famílias, de seus bairros, de suas comunidades, portanto com imensas possibilidades para desenvolver suas potencialidades. Segundo Vygotsky (2003, p. 217):

Tanto a delinquência em geral, como a delinquência infantil não significam um baixo nível de desenvolvimento humano. [...]. As falhas morais não indicam que ela [pessoa autora do ato infracional] seja incapaz de elaborar hábitos sociais ou seja inapta para a convivência social.

Isso leva a considerar que mesmo as famílias consideradas de “boa educação” passam pelo problema da delinquência e considera-se que “[...] o delito denota com frequência uma certa força, uma capacidade de protesto, uma grande vontade e aptidão para sentir intensamente, desejar muito e conseguir muito” (VYGOTSKY, 2003, p. 217).

Pode-se considerar, portanto, que, por detrás de um ato infracional, existe alguém querendo comunicar algo de errado que acontece entre seu interior e o exterior, e, assim, “[...] toda tarefa educativa se reduz apenas a estabelecer a adaptação da criança e suas reações às condições do ambiente” (VYGOTSKY, 2003, p. 216). Dessa forma, entende-se que as vivências e as experiências das pessoas na sociedade, mediadas por profissionais habilitados e preparados para auxiliar na leitura e na significação do mundo (FREIRE, 1982) e na criação de suas vidas, delineiam o processo educativo para que meninos e meninas se organizem internamente e consigam superar as condições que os levaram à prática do ato infracional.

Entende-se que a questão socioeducativa a ser pensada é a de que forma se organiza enquanto sociedade para atender às necessidades da vida humana, lembrando que “os objetivos do nosso trabalho devem ser expressos através das qualidades reais das pessoas educadas sob nossa orientação pedagógica” (FILONOV; BAUER; BUFFA, 2010, p. 47).

Então, considerando a vida como o local da educação, o educador social compreende que todos os elementos que compõem a vida precisam ser pensados e orientados para a criação de novos saberes e comportamentos, novas reações, que favoreçam cada vez mais a própria vida. Nesse sentido, o PIA, pode favorecer o olhar e o pensar das ações que promovam o novo na vida do adolescente que está em conflito com a lei.

Atenta-se que:

Embora a lei garanta a participação do adolescente, permanece o desafio da execução da medida ocorrer de modo a dirimir a imensa diferença de poder entre diferen-

tes profissionais do campo socioeducativo e, sobretudo, entre o corpo profissional e os próprios adolescentes, que são tidos, em última análise, como pessoas que precisam de tutela e de intervenção.

Um dos impasses da utilização do PIA é ele acabar por compor um regime biopolítico, em que os adolescentes em conflito com a lei são submetidos a uma racionalidade normativa – tecnologias que servem para isolar anomalias e normatizá-las por meio de procedimento corretivos e terapêuticos (JIMENEZ *et al.*, 2012, p. 8-10).

Essas considerações levam a acreditar cada vez mais que, para a materialização da socioeducação, é essencial o educador estudar sua prática e refletir sobre ela, alargando seu horizonte de compreensão, adquirindo consciência crítica de seu fazer e do contexto no qual este acontece.

Sem esse movimento, o PIA, documento pensado na intenção de possibilitar a reflexão e as novas intenções de vida, pode ser redigido em busca de satisfazer as determinações setoriais, como as judiciais, ou sociais em desconexão com a realidade possível do adolescente, enfatizando o caráter sancionatório da medida, descaracterizando seu norte educativo, o que pode inviabilizar a conscientização e a libertação do adolescente em relação ao ato infracional e às demais situações que prejudicam seu desenvolvimento.

Salienta-se que se está pensando a partir de um cenário que está instituído. Reflete-se sobre dados reais, cotidianamente vivenciados e experienciados por educandos e educadores, entre tantos outros atores de uma política pública que confunde em seus próprios fundamentos os objetivos a que se propõe.

Os atores de uma política pública controversa desenvolvem a sensação de que enxugam um enorme bloco de gelo, em que ninguém se beneficia com o resultado do trabalho exaustivo. Daí enfatiza-se a importância de se constituir enquanto sujeito reflexivo, crítico e criativo, na possibilidade de realizar mudanças no fazer cotidiano, que podem parecer pequenas, mas constroem pontes para mudanças maiores.

A prática profissional mostrou a dificuldade de se estabelecer no SMSE/MA essa percepção. É recorrente a fala de que não há tempo para que a equipe se reúna e pense sobre seus fazeres, estude leis e normativas, entrelaçando-as, comparando-as e as significando em suas práticas, assim como não acredita que esse exercício e o conhecimento que traz possam impactar na qualidade do atendimento realizado.

Contudo, na certeza de que essa é uma cultura a ser aprendida, repleta de possibilidades instituintes, apresenta-se o PPP como um instrumento que pode preencher essa lacuna de reflexão no SMSE/MA.

O projeto político-pedagógico no serviço de medidas socioeducativas em meio aberto

O pressuposto sempre foi pensar a prática e os fundamentos que a dirigem, de forma a elevar a qualidade do atendimento ao adolescente/jovem e sua família, partindo de elementos concretos do dia a dia do SMSE/MA.

O SINASE (BRASIL, 2006) coloca o PPP como uma exigência para a orientação do trabalho e gestão do atendimento socioeducativo. A Lei nº 12.594/2012, apesar de não trazer em seu texto o termo “projeto político-pedagógico”, em seu artigo 11 traça como obrigatório para os programas de atendimento que apresentem seus métodos e suas técnicas pedagógicas, elaborem um regimento interno, além de colocar como exigências mínimas dados que constam em qualquer PPP, por mais simples que seja sua elaboração (BRASIL, 2012).

O PPP é um item importante de avaliação da qualidade do SMSE/MA. Segundo o SINASE:

Art. 23. A avaliação das entidades terá por objetivo identificar o perfil e o impacto de sua atuação, por meio de suas atividades, programas e projetos, considerando as diferentes dimensões institucionais e, entre elas, obrigatoriamente, as seguintes: [...] VI - o planejamento e a autoavaliação quanto aos processos, resultados, eficiência e eficácia do projeto pedagógico e da proposta socioeducativa; VII - as políticas de atendimento para os adolescentes e suas famílias [...] (BRASIL, 2012, s/p).

O ECA traz, em seu artigo 91, que “[...] § 1º Será negado o registro à entidade que: [...] b) não apresente plano de trabalho compatível com os princípios desta Lei” (BRASIL, 1990). Como traçar um plano de trabalho sem princípios norteadores? Mais uma vez surge a urgência de se pensar o PPP.

O Caderno de Orientações Técnicas e Metodológicas de Medidas Socioeducativas (MSE), de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) afirma que o PPP “será orientador dos demais documentos institucionais, possibilitando que novas perspectivas sejam estabelecidas e definindo o comprometimento da ação socioeducativa” (SÃO PAULO, 2012, p. 26).

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Município de São Paulo 2015-2025, ao abordar as referências normativas e conceituais do atendimento socioeducativo, apresenta que, por tudo que já foi desenvolvido pelos atores da sociedade civil e do sistema de garantia de direitos, por todas as conquistas legais efetuadas, é possível que se desenvolvam PPPs “[...] contextualizados e significativos com o objetivo de atender ao direito à socioeducação de qualidade. Este direito preconiza a educação, a socialização, o juízo crítico e o projeto de vida” (SÃO PAULO, 2016, p. 40).

Na vida real, descobriu-se que toda instituição tem seu PPP, contudo esses projetos, em maioria, são escritos sem a participação da equipe que executa as medidas e de seus usuários, o que pode trazer impacto sobre a qualidade do trabalho socioeducativo realizado. Por vezes, apresenta-se com outros nomes, como projeto pedagógico, ou pela metade, somente plano de trabalho, plano de ação e coisas semelhantes.

No SMSE/MA em que se exerce a atividade profissional, essa realidade se repetiu. No desejo de compreender o aspecto pedagógico desse serviço e responder às inquietações traçadas até aqui, procurou-se pelo PPP do serviço no qual se trabalha, por acreditar que, por meio desse documento, seria possível compreender as bases norteadoras do atendimento e o plano de ações pensado pela equipe de profissionais em atuação.

Contudo, o PPP redigido pela instituição era desconhecido pelos profissionais atuantes no serviço, o que poderia explicar o fato de não haver coesão em relação às práticas efetivadas pela equipe técnica, assim como a prática nem sempre revelava seu aspecto educativo.

Dessa forma, por sua obrigatoriedade e pela crença de que o PPP “[...] define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (VASCONCELLOS, 2014, p. 111), optou-se por investir os esforços em seu desenvolvimento.

Contando com o apoio da coordenadora do serviço, iniciou-se a leitura de textos em busca da compreensão do que seria o PPP, já que os demais companheiros, procedentes de outras áreas de formação, desco-

nheciam-no por completo, e como poderia auxiliar a equipe na lida com os diversos aspectos que se inter cruzam nos fazeres da medida socioeducativa, de forma a melhorar o atendimento dado aos adolescentes/jovens e suas famílias.

Nas reuniões de equipe e nas supervisões institucionais, a palavra “PPP” foi ganhando espaço, e o trabalho exercido por cada um passava por discussões e reflexões, no entendimento de que se tentava um fazer coletivo para que o estar na medida socioeducativa significasse algo de positivo para aqueles que a frequentavam.

Essa ação possibilitou à equipe citada organizar princípios, objetivos e metodologias que se tornaram claros no exercício de elaboração do PPP, resultando em um trabalho técnico mais eficiente e humanizado. Atualmente, debruçou-se a se investigar a hipótese de que o PPP pode contribuir com a organização das práticas educativas, com o aprimoramento da equipe atuante e com a melhoria da qualidade do atendimento de adolescentes/jovens e suas famílias encaminhados para os serviços de medidas socioeducativas em meio aberto.

Por que o projeto político-pedagógico?

Há uma frase de Makarenko (*apud* FILONOV; BAUER; BUFFA, 2010, p. 76) que resume o que se entende por Educação Social e que ganha força em seu significado quando se atua com uma população que caminha pelas margens da sociedade: “Educar um ser humano significa formar nele capacidades para que possa escolher vias com perspectivas”. Essas capacidades possibilitam que as potencialidades e as fragilidades se exponham, para que seja possível realizar escolhas que favoreçam a vida.

Quando se lida com a educação ligada a adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas, compete-se a responsabilidade de organizar espaços, atitudes e atividades que despertem a possibilidade de criar uma nova relação com o ambiente, novas perspectivas para a vida, sendo que o educando permanece no mesmo contexto que o levou a ficar em conflito com a lei. É uma tarefa árdua, em um mundo capitalista e globalizado, onde tudo que é bom na vida está na palma da mão, na tela do celular, mas tão longe da realidade, das necessidades e carência do dia a dia.

O educador vive nesse mesmo mundo e, muitas vezes, sofre as mesmas carências e necessidades dos seus educandos. O que os diferencia

na relação com o meio, colocando-os na posição de educadores e, mais especificamente, educadores sociais? O que se presencia na prática é que os que verdadeiramente assumem a postura de educador têm a capacidade de superar a visão conformista e reducionista em relação à vida. Trazem a perspectiva do sonho, da criação da vida e transparecem em suas práticas a ética, pois “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 1997, p. 37). Ética em se comprometer com a mudança, com fé no ser humano, encarando e superando as dificuldades que a vida lhe apresenta, tal qual seus educandos.

Educar particularmente no caso de adolescentes consiste em ensinar aquilo que se é. Portanto, a forma como o programa de atendimento socioeducativo organiza suas ações, a postura dos profissionais, construída em bases éticas, frente às situações do dia a dia, contribuirá para uma atitude cidadã do adolescente (SÃO PAULO, 2016, p. 48).

É o pensar certo ensinado por Paulo Freire (1997, p. 38): “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”.

Para além desse comprometimento com sua própria vida, acredita-se que, para o educador “pensar certo”, é importante que conheça as normativas de seu serviço e as leis que o regem e esteja atento ao que acontece na sociedade, nas manobras políticas e econômicas, nas ideologias presentes e embutidas em todos esses setores, além de conhecer o contexto no qual seus educandos estão inseridos.

As palavras que Vygotsky (2003, p. 300) dirigiu aos professores são apropriadas para o educador em igual valor. O fazer educativo se orienta “[...] não com base na inspiração, mas no conhecimento científico. A ciência é o caminho mais seguro para a conquista da vida”.

No entanto, muitos educadores iniciam suas atividades sem ter conhecimento da dimensão do trabalho socioeducativo e o obtêm, muitas vezes, pela prática, o que os leva a angústias e frustrações nesse caminho, o qual, árduo, poderia ser suavizado por uma formação que os levasse a fazer, com suas próprias vidas, aquilo que se propõe a fazer no trabalho socioeducativo, ou seja, o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo e do contexto vivenciado, em busca de outras formas de estar e ocupar os espaços, o que envolve o querer mudar.

Para além dessa questão, que já é relevante, junta-se que atuar na medida socioeducativa exige compreensão das esferas que fazem parte do processo, ou seja, social, judiciária e pedagógica, a fim de que os profissionais que atuam no SMSE/MA consigam equilibrar essas dimensões, de modo que o atendimento ao adolescente não se configure como assistencialista nem fique acomodado às determinações judiciais, desconsiderando a realidade existencial do adolescente.

O PPP pode contribuir para a superação dessa questão por oportunizar a realização de um trabalho pedagógico com clara diretriz política.

Não podemos simplesmente educar um homem, não temos o direito de realizar um trabalho educativo, quando não temos frente aos olhos um objetivo político determinado. Um trabalho educativo, que não persegue uma meta detalhada, clara e conhecida em todos os seus aspectos, é um trabalho educativo apolítico (MAKARENKO *apud* FILONOV; BAUER; BUFFA, 2010, p. 45).

É político enquanto um posicionamento perante a vida. Freire (1997, p. 86) diria: “Não posso estar no mundo de luvas, constatando apenas”.

Acredita-se que a práxis, característica do exercício de vivenciar o PPP, favoreça o aprendizado e o posicionamento político do educador, resultando em um fazer que respeite as diretrizes do atendimento socioeducativo.

Assim, por que o projeto político-pedagógico? Por exigir que se tome uma posição. Não é só estar presente, é se fazer presente, colocar-se, conhecer para lutar por direitos que são desrespeitados. Não basta dizer que o sistema, que a política pública, que o governo, que a ONG não colaboram e, portanto, não fazem um trabalho de qualidade. Se se luta para que os adolescentes, na condição precária de vida na qual se inserem, consigam encontrar uma nova maneira de se relacionar com as adversidades e superá-las, como se abster desse mesmo esforço?

Como afirma Makarenko (*apud* FILONOV; BAUER; BUFFA, 2010, p. 77): “Os fracassos em muitas instituições [...] se devem às perspectivas fracas e mal definidas. Mesmo em instituições [...] bem equipadas não se conseguirá um bom trabalho e disciplina se não traçarem perspectivas claras”.

Entende-se que o PPP, por sua organicidade, é o documento que balizaria o trabalho educativo, assim como permitiria reflexões contínuas sobre a prática educativa.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às [instituições] de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

Esse posicionamento político parece traçar uma evidente relação entre o PPP e a elaboração do PIA, pois há o encontro entre o político e o pedagógico. Em um serviço de medidas socioeducativas no qual os princípios, os objetivos e os resultados esperados não estejam claros, no qual o PPP não tenha sido construído pelos que tocam o atendimento socioeducativo, assim como sem ouvir os adolescentes/jovens e suas famílias, dificilmente se revelará a disposição política que favoreça o aspecto educativo da medida.

Acredita-se ainda que, apesar de os profissionais que atuam na medida terem formações universitárias variadas, fundamentados nos princípios defendidos pela Pedagogia Social, falta o conhecimento de instrumentos advindos desse campo de estudo para reflexão e sistematização de seus trabalhos, favorecendo que sirvam de referência para outros profissionais.

Entende-se que, “[...] sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso [...]” (PISTRAK, 2011, p. 19).

Assim, parece ser imprescindível que se organize o trabalho na medida em meio aberto oportunizando aos educadores o tempo e o espaço do estudo e da reflexão.

O projeto político-pedagógico concebido como práxis não vê a prática em um sentido puramente utilitário, esvaziada dos ingredientes teóricos. A prática é vista como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos. Por outro lado, a teoria isoladamente não gera transformações, não produz realidades inovadoras, porque ela se concretiza por meio da prática que a consubstancia. Teoria e prática são elementos distintos, porém, inseparáveis na concepção do projeto (VEIGA, 2011, p. 57).

Há 13 anos, Caliman (2006, p. 4) afirmava que, no Brasil, vivia-se “um momento de criatividade pedagógica [...]”, enfatizando que “[...] é chegado o momento no qual precisamos sistematizar essa gama de conhecimentos pedagógicos para compreender melhor e interpretar a realidade e projetar intervenções educativas efetivas”. E esse momento continua presente.

Mas como desenvolver uma metodologia que enriqueça a vida, em um serviço de atendimento com as demandas da medida socioeducativa em meio aberto, sem organização, participação e postura ética? Sugere-se um pensar e fazer coletivo no respeito às diferenças, no ideal de entender o meio, as pessoas e a relação entre ambos, possibilitando a dignidade da vida. Por fim, acredita-se que o:

[...] projeto político-pedagógico da Pedagogia Social seja capaz de possibilitar conhecimentos e reflexões, abra novos horizontes, provoque opções e sonhos além de permitir afirmar valores, contribuindo para uma formação consistente, para um crescimento humano integral do cidadão consciente, crítico e atuante frente às transformações sociais (GRACIANI, 2014, p. 51).

Vê-se no PPP um instrumento que, pelo o que requer para sua elaboração e por sua característica orgânica, pode favorecer a reflexão sobre ação, produzindo novos saberes.

Conclusão

Primordialmente, acredita-se que o PPP pode ser um caminho para a efetivação da qualidade no atendimento dos adolescentes, jovens e de suas famílias por favorecer a escuta e o diálogo entre todos os atores envolvidos no processo socioeducativo. Por meio desse movimento acolhedor, presume-se que o PPP propicie ambiente para um processo formativo dos educadores, provendo-os de possibilidades para desenharem caminhos criativos em suas ações pedagógicas, organizando o trabalho educativo em favor da vida.

Sem organização, qual trabalho sustenta seus objetivos e chega a seus fins?

Considera-se a relevância de que pedagogos estejam presentes na equipe do SMSE/MA. No trabalho que se está desenvolvendo, apresenta-se nas falas dos participantes da pesquisa a validade do profissional formado para pensar a educação e como sua presença pode auxiliar para que o processo educativo seja valorizado.

Mais do que resultados, o processo experimentado pelo adolescente no SMSE/MA mostra sua possibilidade educativa. Considerando o PIA como o instrumento que guia as ações educativas com o adolescente, apresenta-se a necessidade de que sua proposição e seu acompanhamento estejam alinhados aos propósitos declarados no PPP elaborado pela equipe do SMSE/MA. Para tal, parece essencial que a equipe compreenda as dimensões de seu fazer e a finalidade a que se propõe, com foco na socioeducação.

Portanto, considerando a obrigatoriedade do PPP e suas possibilidades para orientação, organização, sistematização e qualificação do atendimento socioeducativo, é relevante estudar esse instrumental no âmbito das medidas socioeducativas em meio aberto, sempre na concepção de que seja um instrumento de elaboração coletiva, para um trabalho coletivo, que se volte para a coletividade.

Que ele possa ser desenvolvido a partir da prática dos profissionais envolvidos com o fazer socioeducativo, contando com os saberes dos educadores, adolescentes, jovens atendidos e suas famílias, o que auxiliaria a sanar uma das maiores fragilidades dos serviços de medidas socioeducativas em meio aberto, pois os profissionais costumam traçar suas ações segundo as demandas trazidas pelo sistema judiciário, pelo CRAS/CREAS de referência, desconsiderando, muitas vezes, as vozes dos educadores sociais, do público atendido e das demandas e potencialidades existentes nos territórios de moradia, desfavorecendo um fazer socioeducativo que atue verdadeiramente no sentido da garantia dos direitos fundamentais à vida de cada um que por ela passe.

Há de se cuidar para que as entrelinhas controversas das políticas públicas e sociais sejam percebidas e criticamente pensadas, a fim de que não embaracem a mente e os corações dos que atuam cotidianamente com a população que por elas é atendida.

Sabe-se que, no dia a dia dos serviços, enfrentam-se situações que dificultam o trabalho socioeducativo: escolas que não querem acolher os adolescentes; falta de vagas para atendimento de saúde; analfabetismo que dificulta a profissionalização; moradias em condições precárias; fome; falta de recursos

nos CREAS/CRAS que atendam às carências das famílias; desemprego; alguns agentes do sistema judiciário que priorizam sanção e resultado em detrimento do processo socioeducativo, entre outros pontos de uma extensa lista, que se configuram em embaraços de uma política pública que, intersetorial e interinstitucional, não consegue fazer conversar seus atores.

São tantas as questões que envolvem o trabalho socioeducativo de libertação, portanto fundamentado na educação para convivência humana, como uma ação cultural (FREIRE, 1982), que muitos o acreditam utópico. Se for como Freire (1982, p. 84) ensinou, que seja “[...] tomando-se a utopia como a unidade, inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais”.

Importa que as pessoas envolvidas com o fazer socioeducativo se posicionem politicamente para o exercício da Educação Social, organizando-se em seus cotidianos, no micro, fortalecendo-se para que suas ações possam instituir novidades no macro. A história mostra que esse é o caminho possível.

Assim, com esses pensamentos, pretende-se contribuir para a compreensão da prática educativa/pedagógica no espaço do serviço de medidas socioeducativas em meio aberto, apresentando um instrumental que pode auxiliar a organizar e efetivar essa prática entremeada aos aspectos jurídicos e sociais que envolvem o trabalho do SMSE/MA, na garantia dos direitos fundamentais à vida de cada um, com a certeza de que “os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida” (VYGOTSKY, 2003, p. 304).

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Educadora social, pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: selma.mln@hotmail.com

2 Professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie, do Instituto Catequético Secular São José, da Associação Civil Gaudium et Spes e da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 out. 2018.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINA-SE**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/CONANDA, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. 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; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 19. jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 4 abr. 2018.

_____. Presidência da República. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/01/20180014-Plano_Nacional_Atendimento_Socioeducativo-Diretrizes_e_eixos_operativos_para_o_SINASE.pdf. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social/Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome, 2013b. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 3 jul. 2018.

_____. **Caderno de orientações técnicas: serviço de medidas socioeducativas em meio aberto**. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência

Social, 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FE/USP, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100015&. Acesso em: 7 abr. 2018.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.

FILONOV, G. N.; BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (Orgs.). **Anton Makarenko**. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4659.pdf>. Acesso em 20 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

JIMENEZ, Luciene et al. Significados da nova lei do SINASE no sistema socioeducativo. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, n. 6. p. 1-18, 2012. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/184>. Acesso em: 3 out. 2018.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SÃO PAULO. **Caderno de orientações técnicas e metodológicas de medidas socioeducativas (MSE), de liberdade assistida (LA) e prestação de serviço à comunidade (PSC)**. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Social, 2012. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/412.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2018.

_____. **Plano decenal de atendimento socioeducativo do município de São Paulo, 2015-2025**. São Paulo: Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, 2016.

_____. **Panorama geral dos serviços de medidas socioeducativas de meio aberto no município de São Paulo.** São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP)/Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial (Nat), 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/pls/portal/!PORTAL.wwpob_page.show?_docname=2630996.PDF. Acesso em: 15 jun. 2018.

SILVA, Roberto da. Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil. **Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria**, n. 27, p. 179-198, 2016. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44162/25873>. Acesso em: 5 mar. 2018.

SILVA, Roberto da *et al.* (Orgs.). **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social.** Vol. 2. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

SOUZA NETO, João Clemente. Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404/3446>. Acesso em: 5 mar. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 24. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico.** 9. ed. São Paulo: Papirus, 2011. p. 45-66.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliane Perez. Educação não escolar e universidade: necessárias interlocuções para novas questões. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3417-int.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.



Seção Educação Salesiana

Educar en la universidad salesianamente, para una ciudadanía responsable en una sociedad líquida

ROBERTO DAMAS¹

Resumen

El artículo pretende hacer una reflexión provocadora, desde un posible planteamiento pedagógico, para educar en ciudadanía en la universidad Salesiana. Desde la concepción de la educación como mecanismo para desarrollar la capacidad humana, en una sociedad líquida, en la cual la dimensión de ciudadano, ha sido relevada por la de consumidores, por lo que la educación superior, y la presencia salesiana en la universidad, plantean una emergencia educativa, educar salesianamente al ciudadano.

Palabras clave: Capital humano. Capacidad humana. Sociedad líquida. Universidad salesiana. Educación. Ciudadanía. Ética. Valores. Asociacionismo.

Educar na universidade salesiana, por uma cidadania responsável em uma sociedade líquida

Resumo

O artigo tenta fazer uma reflexão provocativa, a partir de uma possível abordagem pedagógica, para educar em cidadania na universidade salesiana. Desde a concepção da educação como um mecanismo para desenvolver a capacidade humana, em uma sociedade líquida, na qual a dimensão do cidadão foi aliviada pela dos consumidores, de modo que a educação superior e a presença salesiana na universidade levantam uma emergência educacional: educar o cidadão salesiano.

Palavras-chave: Capital humano. Habilidade humana Sociedade líquida. Universidade Salesiana Educação Cidadania Ética Valores Associacionismo.

To educate in the salesian university, for a responsible citizenship in a liquid society

Abstract

The article tries to make a provocative reflection, from a possible pedagogical approach, to educate in citizenship in the Salesian university. Since the conception of education as a mechanism to develop human capacity, in a liquid society, in which the dimension of citizen, has been relieved by that of consumers, so that higher education, and the Salesian presence in the university, they raise an educational emergency, educate the citizen salesianly.

Keywords: Human capital. Human ability Liquid society. Salesian University Education. Citizenship. Ethics. Values. Associationism.

“Educar requiere el conocimiento de los problemas sociales y juveniles de nuestro tiempo”.

Fabio Attard

La educación y el desarrollo de las capacidades humanas

El arte de la educación es una vocación del educador y la educadora, es un compromiso coherente y competente para con los destinatarios; Don Bosco lo resumirá en una frase simple, pero no por ello poco profunda: “la educación es cosa del Corazón”. Solo quien realmente ama, está dispuesto a llevar un proceso educativo capaz de humanizar, y de desarrollar las capacidades humanas en las personas.

La educación contribuye a desarrollar múltiples capacidades humanas: esquemas básicos de percepción, comprensión y acción, es decir la cosmovisión de la vida. De este modo se constituye en un eje fundamental del desarrollo humano, promoviendo la creciente autonomía de las personas, lo que desde la razón podríamos definir como la auto prevención y el desarrollo del criterio propio, mediante una percepción honesta de la realidad.

Un desarrollo a escala humana permite a las personas participar en mejores condiciones en la profundización y el mejoramiento de la calidad de vida, a través de una mejor relación con el ambiente, el trabajo, la profundización de la democracia y el uso racional de la ciencia y la tecnología, una alfabetización deontológica, desde la ética y la moral.

El capital humano y la capacidad humana

El primer concepto se concentra en el carácter de agentes [agency] de los seres humanos, que por medio de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos, aumentan las posibilidades de producción, cuyo paradigma con frecuencia predomina en la educación superior, y que corre el riesgo de volverse una intención educativa tecnócrata; el segundo se centra en la capacidad de las personas para llevar el tipo de vida que consideran valiosa, e incrementar sus posibilidades reales de elección, ser un ciudadano por ejemplo, y compartir con los demás miembros de la sociedad valores y compromiso por el bien común y no solo del bien privado o individual (SEN, 1997).

La educación si bien es cierto si desarrolla a la persona para una mejor producción de bienes, es claro que hay un mejoramiento del capital humano. Este mejoramiento puede optimizar la producción de la economía y aumentar el ingreso de la persona que ha sido educada. Pero aún con el mismo nivel de ingreso la persona puede beneficiarse de la educación por la posibilidad de leer, argumentar, comunicar, elegir con mayor información, ser tomada en cuenta por otros, de manera que los beneficios de la educación son mayores que su función de capital humano en la producción de bienes. La perspectiva más amplia de la capacidad humana puede abarcar –y valorar– estas funciones adicionales. Las dos perspectivas están íntimamente relacionadas aunque sean distintas.

El proceso de desarrollo de la persona por medio del hecho educativo, se da no solo con el desarrollo del capital humano, sino de la capacidad humana cuando se da énfasis a la expansión de la libertad humana para vivir el tipo de vida que la persona considera verdadera, una vida más libre, más digna.

Es cierto que la prosperidad económica favorece que la gente lleve una vida más libre y realizada, también lo hacen una mayor educación, unos mejores servicios de salud y de atención médica y otros factores que influyen en las libertades efectivas de las que puede gozar una persona. Estos “desarrollos sociales” deben ser considerados directamente como “avances del desarrollo”, puesto que contribuyen a tener una vida más larga, más libre y provechosa.

La capacidad humana nos recuerda el planteamiento de Adam Smith, en su polémica con David Hume, que cuando se considera a los seres humanos únicamente desde el punto de vista de su utilidad, se menosprecia la dignidad humana:

parece imposible que la aprobación de la virtud sea un sentimiento de la misma especie que la aprobación de un edificio cómodo o bien construido, o que no tengamos otra razón para elogiar a un hombre distinta de la que usamos para alabar un armario (SMITH, 1975, p. 188).

El desarrollo de la capacidad humana por medio de la educación, desde un enfoque de aprendizaje ético, puede generar un cambio social, e ir más allá de un simple cambio económico, la capacidad humana no solo es también un instrumento de la producción económica, sino también, y sobre todo del desarrollo social. Por ejemplo hay suficiente documentación empírica para sostener que la educación de la mujer reduce las condiciones de desigualdad con los hombres, dentro de la familia y la sociedad, además contribuir y reducir los embarazos precoces en adolescentes.

Por ello, estamos obligados a asegurar la formación para la profesionalidad donde el joven está implicado en un proceso de educación compleja en la que, además de las competencias relativas al trabajo, aprende los derechos y los deberes de ciudadanía activa; experimenta conductas sociales modeladas en la colaboración, en la responsabilidad individual y en la solidaridad; aumenta los propios conocimientos culturales; estructura la propia identidad de modo adecuado para integrarse en el tejido social y civil (ATTARD, 2014).

Educación en una sociedad líquida

Después de la modernidad “sólida” con sus dogmas, sus profetas, su culto al progreso y a la ciencia, con las grandes ideologías (cientifismo, positivismo, nazismo, marxismo, seguridad nacional) se enfrenta hoy, en el rico Occidente pero también en otras partes del mundo, con la modernidad “líquida” en la que nada es estable, nada es cierto, todo es ambiguo, móvil, inaprensible, precario, incontrolable (VITALI, 2014).

Somos, escribe Zygmund Bauman (2000), nómadas globales que nos sentimos incómodos en una sociedad individualizada, sola y asustada en un mundo fluctuante, líquido, incierto, sin ninguna vinculación, ni reglas, ni certezas, ni puntos de referencia, encerrados en la soledad del ciudadano global.

Por doquier se multiplican los síntomas de alejamiento de las personas de la política y de la pérdida de interés por el funcionamiento del

proceso político, desinterés que se experimenta también entre los jóvenes, ya que con frecuencia los procesos educativos no desarrollan programas y acciones pedagógicas, para educar en ciudadanía a las personas. Pero la política democrática no puede sobrevivir mucho tiempo ante la pasividad de los ciudadanos que se alimenta de la ignorancia y de la indiferencia política (BAUMAN, 2000). “Aquí comienza la corrupción de las personas y de las estructuras”.

En una vida líquida no hay lugar ni para héroes ni para mártires, ya que no existe ninguna trinchera que defender y menos aún valores por los que dar la vida. En su lugar, saltan al proscenio del teatro las “celebridades”, las estrellas, los nuevos héroes de la canción, del deporte, del cine y de las finanzas y porque no los súper políticos que prometen resolver los problemas de la sociedad por medio de apariciones espectaculares y populistas en las industrias culturales, o involucrados en corrupción y crimen organizado, pero con un ausentismo cínico en sus territorios.

Lo sólido se disuelve, y se está derritiendo. La modernidad líquida; son vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos, y las acciones colectivas, donde lo particular priva sobre lo público. Basta un ejemplo: en América Latina la inseguridad ha desatado un encierro de las personas en sus viviendas, a manera de caja fuerte, con alambre de púas, puertas con tres o más pasadores de seguridad, que generan una conducta de aislamiento ante los demás vecinos, y un silencio cómplice que tolera la violencia doméstica, porque es algo privado donde nadie se mete, se aplica el dicho: “mientras no pase en mi casa, no me importa”, esto nos evidencia una clara falta de conducta ciudadana y del cuidado del bienestar social, comunal y local. La principal técnica de poder es ahora la huida, el escurrimiento, la elisión, la capacidad de evitar en todo lo posible el involucramiento en acciones de ciudadanía activa.

La institucionalidad de los países como estados, está siendo suplantado por el poder económico y político global en las relaciones financieras, o guerras cuyo fin ya no es el control de territorio, sino el desmoronamiento de fronteras para las relaciones comerciales unidireccionales y desiguales, donde los estados son cada vez menos estados y ejercen menos control en sus territorios, ante ciudadanos pasivos e inertes, de la realidad local, nacional y global, debido, entre otras cosas, a un abuso del paradigma educativo funcionalista que solo se encarga de formar el capital humano.

Estamos ante la época de personas e instituciones zombis, que están muertas todavía vivas. Ya lo afirma Bauman (2000): dar una nueva forma (líquida) a las realidades y situaciones, es más fácil que mantenerlas en su estado original (sólido), La desintegración de la trama social y el desmoronamiento de las agencias de acción colectiva suelen señalarse con gran ansiedad y justificarse como “efecto colateral” anticipado de la nueva fluidez de un poder cada vez más móvil, escurridizo, cambiante evasivo, fugitivo. Pero la desintegración social es tanto una afección como un resultado de la nueva técnica del poder, que emplea como principales instrumentos el descompromiso y el arte de la huida.

Consumidores del siglo XXI y ciudadanos del siglo XVIII

¿Consumidores y ciudadanos?

Es la pregunta de Néstor García Canclini que nos invita a reflexionar sobre la conciencia ciudadana no solo de los jóvenes, sino de toda la sociedad en general, en un tiempo en que la actividad política se traslada de los mítines a la televisión, de las polémicas doctrinarias a confrontación de imágenes, y de la persuasión ideológica a las encuestas de marketing, todo ello nos hace sentir convocados como consumidores aun cuando se nos interpele como ciudadanos. Desaparecida la antigua figura de los ciudadanos con fuerte compromiso político y social, se pone al frente otra nueva: la del “consumidor”. “El ascenso del consumidor es la caída del ciudadano” (GARCÍA CANCLINI, 1991).

En América Latina hay una crisis de espacios públicos, parques, zonas verdes, zonas de esparcimiento social, lugares de encuentro, etc. lo que imposibilita el ejercicio de la ciudadanía. Las relaciones entre los habitantes y entre el poder y la ciudadanía se materializan, se expresan en la conformación de las calles, las plazas, los parques, los lugares de encuentro ciudadano, en los monumentos. La ciudad entendida como sistema, de redes o de conjunto de elementos – tanto si son calles y plazas como si son infraestructuras de comunicación (estaciones de trenes y autobuses), áreas comerciales, equipamientos culturales es decir espacios de uso colectivos debido a la apropiación progresiva de la gente – que permiten el paseo y el encuentro, que ordenan cada zona de la ciudad y le dan sentido, que son el ámbito físico de la expresión colectiva y de la diversidad social y cultural. Es decir que el espacio público es a un tiempo el espacio principal del

urbanismo, de la cultura urbana y de la ciudadanía. Es un espacio físico, simbólico y político, es allí donde se concretan y practican los deberes y las obligaciones que definen al ciudadano. (BORJA; MAUXI, 2000).

Los centros comerciales se han convertido en los nuevos espacios públicos, en los cuales se ejerce un tipo de “ciudadanía”, determinada por el consumo y el poder adquisitivo, la dimensión de consumo, sustituye a la dimensión ciudadana. Los ciudadanos quieren ser consumidores, sin percatarse que depende de la medida en que puedan consumir efectivamente, es decir, la medida que cuenten con los recursos económicos para ello. El ámbito de realización como consumidores es el mercado, el consumo sustituye a la práctica de la ciudadanía.

La incerteza que atenaza a la sociedad moderna se deriva de la transformación de sus protagonistas, de ciudadanos en consumidores. La exclusión social ya no se basa solamente en el alejamiento del sistema productivo o en el hecho de “no poder comprar lo esencial para vivir”, sino en “no poder comprar para sentirse parte de la modernidad, esta modernidad líquida”.

Reducir a las persona a consumidoras, significa privarla de sus derechos fundamentales, así como de derechos civiles y políticos no menos fundamentales, la definición de una persona como consumidora la deja a expensas del mercado ante el cual solo cuenta en tanto tenga los recursos económicos para mantener ese estatus, su definición ciudadana la convierte no solo en agente de deberes y derechos, sino en parte de un todo social más amplio en el cual se juega su realización como persona dentro del tejido social (GONZÁLES, 2011).

Para las democracias en transición como las de Latinoamérica, es fundamental retomar la educación como un proceso de formación ciudadana, ya que solo con un ciudadano responsable, la democracia puede desarrollarse en una sociedad determinada.

Pero, ¿qué es ciudadanía?

La ciudadanía implica verse a uno mismo como persona autónoma y competente, con un conjunto de metas personales por realizar; y, al mismo tiempo, como miembro de una comunidad política legitimado para discutir y para involucrarse en los asuntos que competen a dicha comunidad.

Como capacidad de involucrarse y contribuir a la vida pública. En este sentido más amplio, la ciudadanía se refiere al compromiso personal adquirido ante situaciones de la vida pública. A menudo denominada ciu-

dadanía activa, abarca un rango de actividades que van más allá de la participación electoral. Implica reconocer a las personas como sujetos capaces de proponer, exponer puntos de vista y tener injerencia en la realización de cambios en las diferentes esferas sociales y políticas (FOD, 2010).

Educar salesianamente al ciudadano en la universidad

No es común que la universidad sea un lugar en el que se aprenda un conjunto de saberes éticos y ciudadanos, sin embargo la educación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana, es la universidad como cuna de humanización, donde se vive y construye la ciudad, desde la comunidad académica universitaria.

En el actual contexto sociocultural, en medio de una sociedad líquida, de consumidores, la universidad es el óptimo espacio de aprendizaje en ciudadanía, no solo de carácter profesional y cultural en su sentido más amplio, sino también de carácter humano, y por ende ético y moral.

El sentido y la misión pública de la universidad no están determinados por el carácter público o privado de su titulación, sino en función de un conjunto de características que permiten concebirla -o no- como un espacio de aprendizaje ético que procura que sus titulados ejerzan futuras profesiones con la voluntad de contribuir a la formación de una sociedad inclusiva, digna y democrática: buenos cristianos y honestos ciudadanos.

La educación Salesiana Superior promueve el desarrollo integral del joven mediante la asimilación y la elaboración crítica de la cultura, mediante la educación en la fe, con miras a la transformación cristiana de la sociedad², por medio de una propuesta de vida, que desde la fe, entra en dialogo con el conocimiento y la ciencia (IUS, 2012a).

Hoy la formación de un buen profesional debe incluir su formación como ciudadano y como persona, por ello la universidad es un espacio de construcción, no solo de conocimientos sino, de valores en el que los estudiantes que allí se formen puedan aprovechar al máximo los recursos que ella le ofrece.

Hoy la universidad salesiana es la que debe esforzarse por hacer más digna la sociedad, convirtiendo a sus estudiantes tanto en excelentes profesionales, como en ciudadanos y ciudadanas cada vez más cultos y críticos, por medio de la búsqueda de la verdad con rigor, la argumentación, el dialogo y la deliberación abierta, evitando fundamentalismos y

dogmatismos (MARTÍNEZ, 2006), por medio de una interacción entre educadores y educandos, en un ambiente de confianza y apertura, en un ambiente de familia.

Por ello la opción de la presencia salesiana en la Educación Superior se ha hecho con la voluntad de tener una incidencia educativa y cultural, que debe asegurar un impacto en la vida de los estudiantes que la frecuentan y una transformación en las sociedades en donde se encuentran (IUS, 2012a).

El elemento salesiano en educación ciudadana, requiere de los educadores competencia para reconocer al otro -es decir al estudiante- en igualdad de derechos y condiciones en tanto que personas, y para diseñar situaciones que les permitan discernir la intersubjetividad y la cotidianidad de la vida como elementos claves de su formación como personas, para poder actuar luego en consecuencia, más centrado en el educando que aprende y no en el educador que enseña; más en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar, más en el dominio de unas competencias procedimentales y actitudinales que en las informativas y conceptuales, lo que Don Bosco realizó de una manera más popular, por medio del ejemplo por parte del educador, a través de experiencias en el oratorio para reforzar la dimensión ética y moral de los jóvenes.

Es por ello que el educador tiene un compromiso moral con la institución, con la comunidad académica, a la que pertenece y la identidad salesiana de la misma, es un dinamizador de auténticas prácticas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

No falta entre el cuerpo del profesorado universitario el escepticismo sobre la educación en ciudadanía, valores y ética, manifestando que no es deber de la universidad dicha tarea, sino de la familia, la escuela y la comunidad, pero no de las instituciones de educación superior. El estudiante es una persona “adulta” que no precisa tanta tutela, y mucho menos de carácter ético. Para otros la universidad debe ocuparse de hacer bien sus tareas y no cuestiones como estas, ya que su misión es la de instruir y preparar para el ejercicio de una profesión, para la investigación o la docencia, y no la de educar o asumir tareas propiamente pedagógicas. También hay quienes piensan que todo esto significa introducir “moralismos” en la universidad, y afirman que eso es lo que no hace falta, olvidando que en la formación universitaria ahora las exigencias de los titulados reclaman cada vez más entrenamiento en la toma de decisiones de carácter ético, ya que los problemas actuales no pueden resolverse solo con respuestas científicas y técnicas, se necesitan respuestas sociales y éticas.

En este sentido la función clave del educador salesiano en la universidad es no dejar librado a la buena voluntad el hecho de que, para los estudiantes, la universidad sea un buen lugar de formación ciudadana, lo que implica cuestiones que van más allá de lo estrictamente docente, y así educar para reconocer y respetar la dignidad humana, entenderla como valor guía, que significa proponer un modelo de vida tanto individual como colectivo, que no solo facilite niveles de felicidad personal sino el ejercicio de una ciudadanía comprometida con el bien común y con el logro de una sociedad más equitativa (MARTÍNEZ; BUXARRAIS; BARA, 2002). Es la tarea del educador salesiano hoy en la educación, y no solo en la universidad.

El educador salesiano en la universidad debe tratar que la relación de poder asimétrica con el estudiante le impida la enseñanza ética y moral, es en el ambiente de confianza, cercanía y respeto, ambiente de familia, donde el educador posee su mayor incidencia en los jóvenes. El educador es un profesional encargado de enseñar a aprender la ciencia, de enseñar a gestionar el conocimiento de una forma significativa y con sentido personal para el estudiante, de crear auténticos escenarios de enseñanza y aprendizaje, y por otro, es el encargado de imprimir a los contenidos que enseña, el carácter ético que hará que el estudiante sea un experto profesional y un buen ciudadano. Se trata que el docente se comprometa moralmente con su tarea formadora, es decir no se trata tanto de ser un experto competente, sino de querer serlo y comprometerse a serlo de forma que la acción docente no se limite al hecho de reproducir ciencia y de transmitirla, sino que sea una acción responsable con un compromiso ético hacia dicho conocimiento; por ello la formación salesiana de los miembros de la comunidad académica debe ser un esfuerzo pastoral constante y de calidad.

El modelo de Aprendizaje-Servicio³, enfocado a las zonas de incidencia de la Universidad, puede servir como mecanismo de educación ciudadana desde las competencias de cada disciplina, al enfocar los trabajos, proyectos e investigaciones de cátedra, así como las institucionales, en beneficio de las personas y comunidades aledañas al centro de educación superior, en colaboración para resolver problemas y necesidades existentes.

Este modelo hace del territorio elegido un campo de práctica profesional y de su realidad sociocultural una fuente de aprendizaje que favorece el desarrollo de la metacognición del estudiante, sumado a los aprendizajes dentro del aula, del laboratorio y el taller, que contribuyan a la formación del graduado, y la manera en cómo éste aborde su intervención profesio-

nal e incluya un compromiso social. De la misma manera pueden favorecer contextos de aprendizaje, situaciones y momentos de análisis y comprensión hermenéutica de la realidad que se vive o se estudia, necesarios para que los estudiantes sean capaces de construir, adecuada personal y autónomamente sistemas de valores orientados a consolidar una sociedad basada en la dignidad de la persona, los estilos de vida y los valores propios de la democracia. Se trata de aprovechar los contenidos de aprendizaje propios de cada carrera y las situaciones de vida que la universidad ofrece de forma habitual y natural, para promover el desarrollo de aquellas dimensiones en la persona del estudiante como sujeto del aprendizaje ético, que le permita construirse racional y autónomamente en situaciones de interacción social.

Es importante comprender que el tratamiento pedagógico de lo ético, como elemento de ciudadanía, en el ámbito universitario no es solo cuestión de una modificación en el plan de estudios o de la incorporación de una nueva materia. Es, sobre todo, un cambio de perspectiva en relación con lo que hoy representa un buen nivel de formación universitaria, y con lo que debería significar el compromiso con lo público de una universidad que pretende formar buenos profesionales, buenos ciudadanos y ciudadanas, previniendo la actitud pasiva de los jóvenes estudiantes, en extremo interesados por la obtención del título para la competencia con otros en cuestiones estrictamente profesionales, a menudo alejadas, incluso contrarias, de las propuestas éticas relativas a los valores que les planteamos; además el contexto actual causa un nuevo malestar, no temporal, sino permanente. Al cambio incesante que caracteriza la sociedad y la cultura, se añade la debilidad de las instituciones que acompañan a los jóvenes. Aparece urgente e importante, la actitud responsable del educador salesiano y la solidez de su propuesta educativa (ATTARD, 2014), para un acompañamiento del joven en la universidad.

Debemos, por tanto avanzar en la dirección de una revalidación actualizada de la “opción socio-política-educativa” de Don Bosco. Esto significa también formar en una sensibilidad social y política, más allá del ejercicio del voto y la política partidaria, que lleva a invertir la propia vida como misión por el bien de la comunidad social, con una referencia constante a los inalienables valores humanos y cristianos, de manera que cada joven desarrolle las capacidades y las actitudes fundamentales para la vida en sociedad (ATTARD, 2014).

La misión de la universidad católica y salesiana consiste, por lo tanto, en ofrecer su aporte específico en este momento de la historia,

ante todo con la competencia y el rigor científico unidos a una intensa vida espiritual, y sostenidos por ella, pero también con la creación de laboratorios culturales en los que se produzca un diálogo entre fe y cultura, entre ciencia, filosofía y teología, y en los que la ética sea considerada una exigencia intrínseca de la investigación para un auténtico servicio al hombre (CHÁVEZ VILLANUEVA, 2003, p. 2).

La educación en los derechos humanos es indispensable como eje transversal de este proceso, en donde los valores como la justicia, la igualdad, libertad, solidaridad, diálogo, sean apreciados como tales y denunciada su ausencia; un modelo formativo centrado en la responsabilidad y el conocimiento de los deberes y derechos, tanto en la profesión como en la ciudadanía. Implica otorgar un lugar central al diálogo y a la relación personalizada; cultivar la búsqueda constante de la verdad y la apertura a los valores; promover el crecimiento y la formación integral; propiciar la integración entre el conocimiento y la realidad concreta del trabajo; favorecer la participación responsable y solidaria en la vida comunitaria; promover el espíritu emprendedor y la capacidad de trabajo en equipo.

Universitariamente asumimos el estilo educativo salesiano, caracterizado por la confianza en la persona, la conformación de una comunidad que educa, la elaboración de una propuesta formativa integral, la creación de un ambiente hecho de relaciones cordiales y rico en experiencias de crecimiento, el protagonismo participativo de los jóvenes, la formación en el trabajo, la sensibilidad y la opción por los jóvenes más pobres, la presencia y acompañamiento del educador que se esfuerza por eliminar distancias y favorecer el encuentro (UDB, 2003).

El asociacionismo un mecanismo de educación ciudadana

El asociacionismo universitario y el voluntariado pueden servir como mecanismos de educación extra académicos, los jóvenes encuentran en ello un suelo firme para empezar con su construcción personal, que les sirve para su transformación, para asumir compromisos con ellos mismos, con la universidad y con su sociedad.

Se trata de un proyecto de vida, personal y grupal a la vez que expresa la vitalidad juvenil universitaria encausada por los grupos: culturales, deportivos, académicos y pastorales de la universidad salesiana. El criterio básico y fundamental es el mismo: la libertad; nunca se obliga, ya que

la participación es un acto voluntario del joven (SCARAMUSSA, 1996), debido a que la coordinación y la conducción del grupo lo realizan los mismos jóvenes, este empoderamiento lo recomendó el mismo Don Bosco: “Las compañías deben recomendarse y promoverse. Pero ustedes solo serán promotores, no directores; consideren tales cosas de los muchachos, bajo asesoría del educador” (AMADEI, 1939).

De esta manera el Asociacionismo Salesiano Universitario, genera un espacio real para el joven y su participación en la comunidad educativa que le educa en esta dimensión ciudadana, para comprender de manera micro la dimensión macro del bien común y el bien individual, al hacerse cargo de su propia autoformación y autogestión del conocimiento, al servicio de los demás y de la universidad (DAMAS, 2014).

El asociacionismo y la vida de grupo, en medio de una compleja sociedad líquida determinada por la fragmentación por medio de experiencias sociales y culturales, de masificación y de anonimato (BINDER, 1991), ofrecen al joven un espacio de reconocimiento y de afirmación de la subjetividad, y el del sentido unitario para la propia vida, el asociacionismo refuerza y respalda la participación de los jóvenes ante una sociedad adultocentrista⁴ (UNICEF, 2013) ya que sirve como espacio de comprensión de la sociedad, de preparación para insertar al joven de forma activa y transformadora en su contexto, de ejercicio para mantener la autonomía personal y el equilibrio en medio de los conflictos.

Este mecanismo permite que los jóvenes universitarios, organizados desde sus disciplinas y grupos de extensión, mantengan una relación horizontal, en un clima de familia con sus directores de escuela, docentes y las autoridades y funcionarios de la universidad, permitiéndoles desarrollar esas competencias para el ejercicio de una ciudadanía, por medio de la expresión de sus inconformidades, su propuestas, proyectos e iniciativas, como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, en un ejercicio democrático en donde desarrolla la convicción de no tener solo derechos, sino el cumplimiento exacto de sus obligaciones en beneficio de la sociedad y el tejido social al que pertenece.

La gran tarea de vivir y actualizar el carisma salesiano en la universidad

Como educadores e hijos e hijas de Don Bosco hoy, somos los responsables de tratar de construir una sociedad diferente a través de

la educación de la juventud y junto a ella, en esta sociedad líquida, en la cual nuestro carisma nos sirve como barca para poder educar a la juventud actual, con la tenacidad de Don Bosco para poder ver los signos de los tiempos, confiando que en los jóvenes siempre hay una semilla del reino de Dios (FERNÁNDEZ, 2014), y poder crear y fomentar sus valores y creencias, sus principios. Somos los llamados a defender el conocimiento de la opinión populista y barata, a defender la honestidad de la corrupción, a defender la paz de la violencia, a luchar por reducir la desigualdad, que ya Thomas Piketty (2014) cataloga de inmoral, por ejemplo en EEUU el 1% con mayor renta se queda con el 18% de la renta total: son los “super-ricos”, y podríamos deducir el efecto cascada en América Latina de esa realidad, donde el lujo y la desigualdad se topan cruzando la calle, personas, y sobre todo jóvenes, que sobreviven con menos de un dólar al día, esperan de nosotros no la limosna sino que les reconozcamos su dignidad y trabajemos por defenderla, como lo dijo el Papa Francisco en su discurso ante la FAO en noviembre de 2014, a través de nuestra vocación educativa y con la competencia pedagógica.

Se hace necesario asegurar una formación de calidad a los estudiantes, garantizando que los procesos de formación favorezcan el crecimiento personal y profesional, así como su inserción como ciudadanos en la sociedad. En concordancia con el estilo educativo salesiano, tal impacto deberá ser buscado a través de una propuesta académica de calidad, pero además por medio del acompañamiento y de la relación personal que debe caracterizar el proceso educativo (IUS, 2012b).

La Universidad Salesiana está llamada en esta hora histórica a hacer que se comprenda y triunfe la prioridad del espíritu sobre la materia; la prioridad de las personas sobre las cosas; la prioridad de la ética sobre la técnica; la prioridad del trabajo sobre el capital; la prioridad del destino universal de los bienes sobre la propiedad privada; la prioridad del perdón sobre la justicia; la prioridad del bien común sobre los intereses personales (CHÁVEZ VILLANUEVA, 2003).

El rector mayor Don Ángel Fernández Artime nos invita en el agninaldo 2015 a pedir a Don Bosco que nos enseñe a leer los signos de los tiempos para ayudar a los jóvenes, para poder discernir la pregunta: ¿qué nos está diciendo y pidiendo Dios a través de ellos?, ya que de la respuesta pedagógica, depende nuestra salvación.

Recibido em: 05/10/2018
Revisado pelo autor em: 31/10/2018
Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Salesiano cooperador. Licenciado en comunicación social. Máster en Políticas para la prevención de violencia juvenil en cultura de paz. Director de Pastoral Universitaria y docente de la Facultad de Humanidades de la Escuela en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Don Bosco. Catedrático de la Facultad de Humanidades de la Universidad Don Bosco y de la facultad de Ciencias y Humanidades, Escuela de posgrados de la Universidad de El Salvador. E-mail: roberto.damas@udb.edu.vv

2 Reglamento de la Sociedad de San Francisco de Sales 13.

3 En educación superior las exigencias de aprendizaje-servicio se identifican como Compact-Campus y Service Learning. Puede consultarse en www.compact.org y www.servi-celearning.org.

4 Adultocentrismo: indica que existen relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son asimétricas en favor de los adultos, es decir, que estos se ubican en una posición de superioridad. Los adultos gozan de privilegios por el solo hecho de ser adultos, porque la sociedad y su cultura así lo han definido. Por ejemplo, si un adolescente rompe un vidrio por error, recibe una sanción de parte del adulto (grito, reto, castigo o golpes), si este adulto comete el mismo error, no recibe castigo de parte del adolescente e incluso puede asumir que fue un accidente y, en el mejor de los casos, decir que tiene derecho a equivocarse.

Bibliografía

AMADEI, Ángelo. **Memorias Biográficas**. Tomo X. Turín: CCS, 1939.

ATTARD, Fabio. **Cuadro de referencia de la pastoral juvenil salesiana**. Roma: Editorial SDB, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad Líquida**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BINDER, Alberto. **La Sociedad Fragmentada**. Caracas, 1991.

BORJA, Jordi; MAUXI, Zaida. **El Espacio público, ciudad y ciudadanía**. Barcelona: Ed. Electa, 2000.

CHÁVEZ VILLANUEVA, Pascual. **La universidad católica y salesiana debe llevar al continente la cultura de la cruz**. Roma: SDB, 2003.

- DAMAS, Roberto. El Asociacionismo Universitario Salesiano, como mecanismo de educación ciudadana. **Diálogos**, n. 14, 55-63, 2014.
- FERNÁNDEZ, Ángel. **Como Don Bosco, ¡con los jóvenes, para los jóvenes!** Roma: SDB, 2014.
- FOD - Fundación Omar Dengo. **Manual de educación para la ciudadanía activa: Orientaciones teóricas y metodológicas**. vol. I. San José: COSUDE, 2010.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. Consumidores y ciudadanos. **Diálogos de la comunicación**, n. 30, 1991.
- GONZÁLES, L. A. ¿Consumidores o Ciudadanos? **El diario de hoy**, 2011.
- IUS - Instituciones Salesianas de Educación Superior. **Políticas para la presencia salesiana en la educación superior 2012-2016**. Roma: IUS, 2012a.
- _____. **Programa común 4**. Roma: IUS, 2012b.
- MARTÍNEZ, Miquel. Formación para la ciudadanía y educación Superior. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 42, p. 85-102, 2006.
- MARTÍNEZ, Miquel; BUXARRAIS, Maria Rosa; BARA, Francisco. La universidad como espacio del aprendizaje ético. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 29, p. 5-24, 2002.
- PIKETTY, Thomas. **Le capital au XXI siècle**. Paris: Éditions du Seuil, 2014.
- SCARAMUSSA, Tarcisio. **El Sistema Preventivo de Don Bosco**. San Salvador: UDB, 1996.
- SEN, Amartya. Capital Humano y Capacidad Humana. **World Development**, v. 25, p. 67-76, 1997.
- SMITH, Adam. **The theory of moral sentiments**. Clarendon: Oxford, 1975.
- Vitali, Natale. **La dimensión salesiana en las IUS: La Pastoral en la Universidad Salesiana**. Sao Paulo: IUS, 2014. p. 4-20.
- UDB - Universidade Don Bosco. **Ideario**. San Salvador: UDB, 2003.
- UNICEF. **Superando el Adultocentrismo**. Santiago de Chile: ONU, 2013.



Seção Educação dos Sentidos

Âmago e redenção

MATHEUS FURIAN¹

Figura 1 - “Âmago”.



Fonte: elaboração do autor. Técnica: colagem (2019).

Figura 2 - Redenção (autorretrato).



Fonte: elaboração do autor. Técnica: colagem, lápis de cor e tinta guache (2019).

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Nota

1 Graduando em Pedagogia no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Maria Auxiliadora, Americana/SP. E-mail: mfurian980@gmail.com.

Escritos poéticos e zendalas

LAIS MORAIS SELINGARDI¹

RENATA SIEIRO FERNANDES²



O mais artificial nas flores

(Ela acorda cansada e prepara uma xícara de café)
Você quer uma mulher forte, corajosa e confiante
De longe

(Ela veste os chinelos gastos e passa manteiga nas torradas)
Você não quer na tua casa, na tua família, no teu trabalho
Você quer fazê-la de troféu e desfilar com ela
Pelas ruas agitadas, fazendo-a refletir nos olhos famintos

(Ela penteia os embaraçados cabelos longos)
Você quer
Para não engolir, solitário, os teus jantares
Aqueles insípidos, com toalhas cor de creme e paredes pintadas pelo
tédio
(O sono vai deixando os olhos e vai chegando um sorriso)
Você quer vesti-la
Como aquelas bonecas caras, com rosto de desgaste, sobrando nas
vitrines
(Ela escova os dentes ao som da música favorita)
Você quer ouvi-la
Tanto quanto acredita que a planta seca no canto da sala
É capaz de falar

(Ela dormiu demais)
Você quer adestrá-la
Pra que ela saiba exatamente a hora
De ajeitar o vestido
E cruzar as pernas
(Ela tentava rir e como irritava aquela risada estridente)
À hora de sorrir sem graça
E fazer um comentário ensaiado
Sobre como você é cavaleiro, companheiro, educado e inteligente
(Gritos ocos, passos baixos, portas mudas e joelhos abraçados junto
a olhos que incham)
Sobre não saber o que faria sem você

Forte, corajosa
Confiante?
Capaz
Ela acredita precisar de
Você

(Ela desistiu do batom vermelho, seria uma má ideia)
Você quer
Para servir de muleta
Pras tuas pernas trocadas e tua visão de paisagem
Aqueles que ninguém enxerga

Aqueles que passam rápido demais pelas janelas
Você a quer
Pra beijar teu hálito nervoso
De um sóbrio pensar tão bêbado
Pra limpar a cerveja, derramada no teu impecável colarinho branco
Pra sorrir arrastando teu corpo delirante pelas calçadas sem fim
Teus amigos querem a mulher chamada tua
Ela te arrasta pela rua
Enquanto se quer pra si

E você acorda irritado
E você se sente obrigado
A descarregar raiva vazia em pulsos tão firmes

Ela acorda assustada e te prepara uma xícara de café
Ela te deu os próprios chinelos e tremeu ao queimar tuas torradas
– Ela vai lembrar de comer hoje?
Ela ajeita a tua gravata amarrotada e ensurdece teus gritos
O sono vai chegando aos olhos que já não sabem anoitecer e vai se encolhendo um sorriso
Ela escova os teus dentes e esqueceu o nome da música que ela tanto gostava
Ela esqueceu de tentar rir, na tentativa inconsciente
De não irritar você

Ela desabou ao te ver bater a porta
E gritou de livre
E cortou o próprio cabelo
Pesava

Você saiu pelas ruas com o objetivo
De satisfazer teus desejos indomáveis
Você não a quer

Ela é mulher e você quer uma planta
Pra deixar à mercê das lagartas
Na secura do canto da sala

Pra regar
Pra lembrar
Quando for conveniente

Nunca é



Nossa despedida mais lunar

Você me pegou pela mão
Meus pés deixaram de encostar na mistura de lágrimas e enxofre que
meu entulho se tornou
Você me pegou pela mão
E eu ri e eu tremi e eu falei alguma besteira sem sentido
E nós viajamos pela terra
E pela lua
Pelas estrelas
Pelo universo
Nos perdemos em todas as galáxias
E agora dá pra enxergar que você é uma versão de mim
Ampliada, melhorada
Uma versão de mim
Que realmente me desperta carinho e não repulsa
Você me salvou da realidade

E eu sinto muito
por não ter percebido antes
O tamanho da falta que faria e agora faz
Todo o tempo que perdemos juntos
Sinto muito por não ter percebido antes
Que não foi nenhuma perda de tempo

Sinto mais ainda por ter ido embora sem te avisar

Você é o astronauta que se levantou
Você se levantou ao tropeçar nas imperfeições da cratera lunar que
eu me tornei
Você se levantou e me convidou
Pra um brinde com teus olhos de champanhe e teu ar de destemido
Um brinde à possibilidade de gargalhar
Até que a gente levite e voe entre meteoros
Quando eu fiquei assustada, quando eu fiquei perdida, quando qua-
se morri, quando quis morrer
você me contou uma história
E eu aprendi que às vezes existem coisas, histórias, astronautas que
transformam um tobo numa cratera em um passeio de cometa
Agora, sozinha me arranhando em desalento
Eu passeio de cometa e abro alas pros meus olhos de maré morta
Bêbados de champanhe eles saúdam meus buracos de meteoro
E propõem um brinde

A distância não nos impede de levantar os copos

Um brinde a você



Ela, meu amor num manifesto

Eu não me envergonho de você
Me envergonho da minha falta
De fala
De tato
De jeito
De objetividade
De decisão
Me envergonho do meu jeito torto
Desajeitado, perdido, todo errado
Me envergonho do medo que eu tinha de pegar na tua mão
Me envergonho dos choros que nunca soube consolar
Das conversas que não soube continuar
Das desgraças que passavam aos montes pelas minhas retinas
Sem retirar de mim qualquer mínima reação
Me envergonho de deixar pra depois e esquecer que depois já vai
ser tarde

Me envergonho da falta de alarde perante a tudo que dói nos meus
anseios
Me envergonho por tremer nos momentos errados
Por andar em círculos, ensaiando minhas próximas falhas, como
uma artista em decadência
Me envergonha a falta de competência, de calma, de paciência que
não me deixam descansar
O que me envergonha é a falta e os excessos não saber o que tirar
Não saber como deixar meus lamentos mais sucintos, porque nin-
guém merece se afogar
Queria que você pudesse olhar aqui dentro, mas que olhe quem
puder então
Que olhe quem quiser qualquer resposta
Engolida há tempos e regurgitada agora de qualquer jeito
A gente cansa de se justificar
Eu não me envergonho de você
Não me envergonho de você, porque me envergonho de mim
E mesmo com toda a minha mediocridade, ainda consegui amar
você
Talvez estejam aí a liberdade e a grandeza do meu maior feito
Talvez eu realmente me torne uma alcoólatra, egoísta e intransigente
Talvez eu seja mentirosa, louca, moribunda
Talvez profunda não seja a tristeza, mas a falta do que fazer
Talvez eu não mereça um segundo do tempo de qualquer um

Mas

Que batam as portas
Que gritem aos céus
Que soquem os ares
Que me apertem as certezas
Que me afrouxem as forças
Que me esqueçam
Que me afundem
Que me batam
Que me matem
Que você se envergonhe e nunca tenha me amado
Eu não me envergonho de você
Não vou te dar pseudônimo
Cê já tem homônimo:

Coragem



Cartão-postal

Os assentos dos ônibus rangem como dentes medrosos
E a hora me fugiu, de botas apertadas, saia justa e uma capa heroica
Fugiu numa picape branca e um bom dia insípido
Meus pés sentiam cigarros apagados, meus pés sentiam flores secas
Meus lábios sentiam a vergonha dos beijos que eu não quis
Minhas mãos alcançaram por um momento, mas não tinham nada
pra segurar
Você não está do meu lado direito e tua ausência me amarra corren-
tes nos pulsos
Correntes de peso fantasmagórico
Eu vou me perder em lojas de antiguidades e fotos antigas de navios
e nuvens que parecem restos de quem tentou voar
Fotos com uma mensagem na parte de baixo
Eu e Francis. Não dava pra ler o resto
Não sei se por lágrimas, por tempo ou aquarela, mas dava pra ler mar
Dava pra ver um ponto de pergunta
E sorrisos que eu senti porque não consegui enxergar
Meus dedos estão empoeirados e meus olhos se irritam

As coisas voltam sempre que tentam caminhar e eu me pego comendo os mesmos erros
Eu sou nômade e o inquilino me expulsa quanto tento me alojar,
mas não por maldade
É só um caso de vida
Eu escolho uma caixa pesada do armário que não tranca da sala de jogos que não se usa
Sem conferir as peças, colo um adesivo e escrevo “incompleto”
Lavo a poeira das mãos e falo
Pra uma fotografia manchada (Quase) O Francis te ama também
Mas escrevo: Eu não sei
Ele te levou pra ver o amar?
Você o levou pra ver o amar?
Percebo que quis dizer mar, mas não sabia se era certo corrigir
Você consegue sentir o mar?
Os vazios ecoam de lugar nenhum e o dia me pesa
Os médicos fizeram sinais negativos com as cabeças quando o cara triste bateu a moto, mas todo mundo achou que ia sobreviver
As mãos encharcam os telefones e logo vai ser o dia de lembrar
Ele era tudo de bom e eu sou tudo de ruim, ele quebrou a perna em 20 lugares e eu, não
De todos os choros escolhi nenhum

Mas a foto desbotada me brilha os olhos e esqueço os meus infortúnios

Espero que o Francis
Minha mão já não consegue ficar firme ao redor do lápis
Espero que teu mar te encontre
E te ame
Também

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Autora dos escritos poéticos. Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Maria Auxiliadora, unidade de Americana/SP. E-mail: laisselingarde@hotmail.com

2 Autora das ilustrações. Pedagoga, mestre, doutora e pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente no Programa de Mestrado em Educação e na Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana/SP. E-mail: renata.fernandes@unisal.br